

ANA VIOLINDA CHÍCARO TEIXEIRA

**“ESTUDO DE CASO SOBRE UM ALUNO COM
INSTABILIDADE EMOCIONAL/DÉFICE DE
APRENDIZAGEM E AS IMPLICAÇÕES DO USO
DAS ACTIVIDADES DE GRUPO COM A
RESTANTE TURMA”**

ORIENTADOR: HORÁCIO SARAIVA

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO ALMEIDA GARRETT

Lisboa

2012

ANA VIOLINDA CHÍCARO TEIXEIRA

**ESTUDO DE CASO SOBRE UM ALUNO COM
INSTABILIDADE EMOCIONAL/DÉFICE DE
APRENDIZAGEM E AS IMPLICAÇÕES DO USO
DAS ACTIVIDADES DE GRUPO COM A
REMANEJADA TURMA**

Dissertação apresentada para obtenção do
Grau de Mestre em Ciências da Educação no
Curso de Mestrado em Educação Especial e
no domínio Cognitivo e Motor conferido pela
Escola Superior de Educação Almeida
Garrett

Orientador: Professor Doutor Horácio Saraiva

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO ALMEIDA GARRETT

Lisboa

2012

Agradecimentos

Um primeiro agradecimento é ao Professor Doutor Horácio Saraiva por tão gentil e prontamente ter aceite orientar-me.

À família, especialmente à minha mãe e ao meu pai pela força e apoio incondicional.

Ao Francisco, à Ly e à Beu pelas palavras de força e coragem.

Ao kinito pelo carinho e compreensão nos momentos mais difíceis.

Um último agradecimento vai para todos que aceitaram participar no estudo de força tão amável.

“Estudo de caso sobre um aluno com Instabilidade Emocional/Défice de Aprendizagem e as implicações do uso das actividades de grupo com a restante turma”

Resumo

Este estudo foi desenvolvido com o intuito de demonstrar a importância de analisar o comportamento de um aluno com Instabilidade Emocional e Dificuldades de Aprendizagem. Visto ser um aluno com problemas de aprendizagem, o trabalho em grupo poderá facilitar a melhoria dos seus conhecimentos. A criança está bem inserida no grupo/turma, desde dos três anos de idade. A intenção com este estudo é arranjar estratégias para que a criança desenvolva.

O caso escolhido foi de uma criança com Instabilidade Emocional e Dificuldade de Aprendizagem uma vez que este problema tem vindo a aumentar ao nível de sinalizações deste tipo nas escolas da RAM.

Existem alguns estudos nesta área, mas não são suficientes para atenuar as nossas dificuldades ao nível da prática. Para tentar diminuir as dificuldades que lhe estão subjacentes, cabe aos professores, aos pais, aos colegas e ao aluno adoptarem várias estratégias. Terá de ser feito um trabalho conjunto.

Neste trabalho de investigação foram sugeridas estratégias a curto prazo, baseados em trabalhos e actividades de grupo, de forma a ajudar as crianças a melhorar a sua socialização e prestação em contexto de aula. Pretende-se que a criança possa melhorar a socialização com a ajuda dos colegas.

A pergunta deixada em aberto foi: “Como é que um aluno com Instabilidade Emocional e Dificuldades de Aprendizagem consegue atingir melhores resultados com o auxílio de trabalhos de grupo.”

"Case study on a student with emotional instability / learning deficits and the implications of the use of group activities with the rest of the class"

Summary

This study was developed in order to demonstrate the importance of analyzing the behavior of a student with emotional instability and Learning Disabilities. Since it is a student with learning problems, group work can facilitate the improvement of their knowledge. The child is well integrated into the group / classroom the three years of age. The intention with this study is to find strategies for children to develop.

The case chosen was a child with emotional instability and learning difficulties since this problem has been increasing the level of signals in the schools of this type of RAM.

There are some studies in this area, but are not sufficient to alleviate our difficulties in the practice. To try to ease the difficulties that lie behind it, it is up to teachers, parents, colleagues and students to adopt various strategies. You will need to be made to work together.

In this research work were suggested short-term strategies based on group work and activities in order to help children improve their socialization and benefit in the context of school. It is intended that the child can improve socialization with the help of colleagues.

The question was left open: "How does a student with emotional instability and learning difficulties can achieve better results with the help of group work."

Abreviaturas

DA – Dificuldades de Aprendizagem;

IE – Instabilidade Emocional;

NEE – Necessidades Educativas Especiais.

Agradecimentos	ii
<i>Resumo</i>	<i>iii</i>
<i>Summary</i>	<i>iv</i>
<i>Abreviaturas</i>	<i>v</i>
Introdução	1
I PARTE – Fundamentação Teórica.....	2
1. Ensino Especial	3
1.1. Conceito de Ensino Especial	3
1.2. Evolução do Ensino Especial em Portugal	4
1.3. Enquadramento Legal	6
1.4. Adaptações curriculares.....	7
2. Desenvolvimento Emocional.....	10
2.1. Teorias das Emoções	10
2.2. As Emoções	11
2.3. Desenvolvimento emocional da criança	14
2.4. Inteligência Emocional	20
2.5. Características da instabilidade emocional.....	23
2.6. Estratégias a adoptar	24
3. Dificuldades de Aprendizagem	26
3.1. Enquadramento	26
3.1.1. <i>Teoria behaviorista</i>	27
3.1.2. <i>Teoria Cognitiva</i>	27
3.1.3. <i>Teoria Humanista</i>	28
3.2. Perspectiva histórica das DA	28
3.3. Conceptualização das DA	31
3.4. Definições de DA	32
3.5. Etiologia das DA.....	33
3.6. Identificação e classificação das DA	34

3.6.1.	<i>Factor de Exclusão</i>	35
3.6.2.	<i>Factor de Discrepância</i>	36
3.7.	<i>Avaliação do indivíduo com DA</i>	37
3.8.	<i>Perfil de Indivíduos com DA</i>	39
3.9.	<i>Estratégias para alunos com DA</i>	40
4.	Trabalhos de Grupo	43
4.1.	Vantagem de Trabalhar de grupo	43
4.2.	Regras para trabalhar em grupo	44
4.3.	Papel do docente nos trabalhos de grupo	45
II –	Metodologia da Investigação	46
1.	Enunciação do Problema.....	47
1.1.	ENQUADRAMENTO TEÓRICO DO PROBLEMA.....	47
1.2.	FORMULAÇÃO DO PROBLEMA.....	50
1.3.	OBJECTO DE ESTUDO	51
1.4.	OBJECTIVOS ESPECÍFICOS DE ESTUDO	51
1.5.	QUESTÕES DA INVESTIGAÇÃO	52
1.6.	OPERACIONALIZAÇÃO DE TERMOS.....	53
1.7.	DELIMITAÇÃO E LIMITAÇÕES DO ESTUDO	55
1.8.	IMPORTÂNCIA DO ESTUDO	56
2.	PROCEDIMENTO METODOLÓGICO	57
2.1.	METODOLOGIA.....	57
2.2.	AMOSTRA	59
2.2.1.	<i>DEFINIÇÃO DA AMOSTRA</i>	59
2.3.	CRITÉRIOS DE SELECÇÃO	59
2.4.	CARACTERIZAÇÃO DA AMOSTRA	59
2.5.	APRESENTAÇÃO DOS INSTRUMENTOS	65
2.6.	PROCEDIMENTO DE INTERVENÇÃO	66
2.7.	PROGRAMA DE INTERVENÇÃO	67

2.8. SEQUENCIALIZAÇÃO DOS MOMENTOS DE INVESTIGAÇÃO	68
2.9. Estratégias de intervenção	69
3. Apresentação e análise de resultados	80
4. Conclusão	83
5. SUGESTÕES DE CONTINUIDADE	85
6. Bibliografia	86
III - Anexos	96
Anexo I – Actas de Reuniões de Turma	97
Anexos II – Grelhas de observação utilizadas	118
Anexos III – Tabelas e grelhas de actividades dos alunos	122

Introdução

A escola é o local onde actualmente as crianças passam maior parte do seu tempo e como tal é necessário criar um ambiente harmonioso onde estas se sintam bem. Neste sentido, a investigação que nos propusemos a realizar insere-se na procura de estratégias a partir da aplicação de trabalhos de grupo numa turma regular, facilitando a melhoria de resultados académicos e da socialização por parte de um aluno com Instabilidade Emocional e Dificuldades de Aprendizagem. Pelo facto que são escassos os estudos na área da aplicação de trabalhos de grupo em contexto do primeiro ciclo, decidimos demonstrar que a aplicação destas actividades de grupo num aluno com esta problemática poderá facilitar a melhoria dos seus conhecimentos.

A presente investigação pretende dar a conhecer de que modo a aplicação de estratégias baseadas em trabalhos de grupo, podem ajudar a criança a melhorar a sua performance. Apesar de cada criança ser um ser individual, a aplicação destas actividades aquando adaptados à personalidade de cada um, podem contribuir como uma mais-valia para o desenvolvimento cognitivo, social e afectivo. Pretendemos analisar se a criança confrontada com os trabalhos de grupo melhorara a sua prestação académica, bem como a socialização com o seu grupo de pares.

Os trabalhos de investigação apresentam normalmente algumas dificuldades e limitações. A grande limitação nesta investigação foi o factor tempo, foi muito reduzido acabando por limitar a aplicação de estratégias pensadas/definidas e respectiva observação de comportamentos.

Este trabalho de investigação encontra-se dividido em duas partes, sendo a primeira a Fundamentação Teórica que está dividida em quatro capítulos. O primeiro capítulo dispõe considerações em relação à Educação Especial em Portugal. O segundo faz uma revisão literária da temática Desenvolvimento Emocional, o terceiro capítulo faz alusão às Dificuldades de Aprendizagem e um último capítulo explora os Trabalhos de Grupo. Na segunda parte do trabalho, na Metodologia de Investigação são delineados os objectivos gerais e específicos deste estudo, e ainda a descrição de toda a metodologia utilizada para analisar a criança com Instabilidade Emocional e Dificuldades de Aprendizagem, bem como o plano de intervenção delineado para ele.

Nesse mesmo capítulo ainda são apresentadas as sessões/actividades realizadas com a criança, a apresentação e análise de resultados, a conclusão e as linhas futuras de investigação.

I PARTE – Fundamentação Teórica

1. Ensino Especial

1.1. Conceito de Ensino Especial

O conceito de Educação Especial teve início na segunda metade do século XVIII, com a integração de crianças em instituições próprias e esteve desde sempre relacionado com a noção de diferença. A sociedade passou por muitas transformações sociais e apenas no final dos anos setenta, é que se começam a ver com outros “olhos” estas questões da diferença.

Educação Especial “ (...) está ancorado em noções de diferença, dependência e protecção, daí que os alunos com características diferentes passassem a ser ensinados em escolas especiais e com «métodos especiais» (Bairrão cit. in. Fernandes, 2002: p. 64).

Actualmente a educação especial é definida como uma modalidade da educação que dá apoio especializado aos educandos que apresentem necessidades educativas. É definida como uma proposta pedagógica que certifica a concepção de recursos materiais/humanos e serviços especializados para apoiar no processo de ensino-aprendizagem.

“A educação especial diz respeito à mobilização de apoios especializados para responder a necessidades com características muito específicas e pode implicar a adaptação de estratégias, recursos, conteúdos, procedimentos e instrumentos”.(ME)

Desta forma promove a garantia de direito à igualdade de educação para todos, sem desvalorizar as diferenças, sejam elas culturais, sociais, económicas, entre outras...

“(...) as crianças e jovens com Necessidades Educativas Especiais devem ter acesso às escolas regulares que a elas se devem adequar, através de uma pedagogia centrada na criança, capaz de ir ao encontro destas necessidades; as escolas regulares, seguindo esta orientação inclusiva, constituem os meios mais capazes para combater as atitudes

discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos...” (Declaração de Salamanca, 1994).

1.2. Evolução do Ensino Especial em Portugal

A Educação Especial é referenciada pela primeira vez na segunda metade do século XVIII, após a abertura de instituições que tinham como propósito juntar as crianças diferentes, a sociedade fazia questão de esconder essas crianças, como se fossem uma vergonha para as famílias.

A sociedade toma consciência da necessidade de prestar apoio a este tipo de pessoas com deficiências e é a partir de então que podemos considerar ter surgido a Educação Especial” (Jiménez, 1997: p. 22).

Após a Declaração dos Direitos da Criança, em 1930 surgem as primeiras classes especiais, Lisboa (Decreto n.º 17:974 de 18 de Fevereiro de 1930), na década de trinta surge a lei que previa em algumas situações, a frequência de crianças com deficiência em escolas regulares (Decreto n.º 23:735, de 3 de Abril). Na década de quarenta surge as primeiras experiências com classes especiais nas escolas regulares (Decreto-Lei n.º35:801, de 13 de Agosto) e nas duas décadas seguintes são criadas escolas para dar formação na área de assistência à família (Decreto-Lei n.º40:678, de 10 de Julho) e aos professores (Decreto-Lei n.º 45:832, de 25 de Julho) e abrem novos Centros de Educação Especial.

“antes da década de 70, as crianças que apresentassem NEE, ainda não tinham, assegurados quaisquer direitos legais à educação pública. Muitos indivíduos nesta situação eram excluídos do sistema educativo público ou de qualquer actividade remunerada” (Nielsen, 1999: p.15).

Nos anos setenta, a Educação Especial dá uma “reviravolta”, é elaborada a Lei de Bases da Reabilitação e Integração de Deficientes (Lei n.º 6/7, de 8 de Novembro de 1971) logo seguida da *Reforma Veiga Simão* (Lei n.º 5/73, de 25 de Julho), onde o Ministério da Educação fica a tutelar a educação de crianças deficientes. Mas o fim da

ditadura veio contribuir para a democratização do ensino, dando origem à igualdade de oportunidades.

“Um amplo movimento social favorável à pessoa deficiente, particularmente no domínio do acesso à educação especial. Tal movimento passou a exercer uma pressão assinalável sobre as estruturas do Estado. Essa pressão terá sido determinante para que na Constituição da República de 1976 ficasse estabelecido no artº71, o princípio da igualdade no acesso dos deficientes ao ensino obrigatório, universal e gratuito” (Veiga, 1999,p.25)

“Só a partir dos anos 70 se inicia, na maior parte dos países, o processo de aproximação destes alunos às estruturas regulares de ensino, baseado em diferentes conceitos: normalização, integração, igualização de oportunidades e, finalmente inclusão” (Costa cit. in. Ministério da Educação, 1999: p. 25)

Nos anos oitenta é lançada a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro) que estabelece novas orientações ao nível do atendimento às crianças com problemas, reconhecendo a Educação Especial como área específica da educação, bem como a adaptação da nomenclatura NEE (Necessidades Educativas Especiais).

Nos anos noventa surge um novo diploma (Decreto-lei n.º 319/91, de 23 de Agosto) regente da Educação Especial, que defende a integração dos alunos com necessidades educativas especiais em escolas públicas regulares, na condição de todos os níveis de ensino, com adaptações materiais e curriculares; condições especiais de matrícula, de frequência e de avaliação; adequação na organização das turmas; apoio pedagógico acrescido e Ensino Especial (“Conjunto de procedimentos pedagógicos que permitam o reforço da autonomia individual do aluno com necessidades educativas especiais, devidas a deficiências físicas e mentais e o desenvolvimento pleno do seu projecto educativo próprio, podendo seguir os seguintes tipos de currículos: a) currículos escolares próprios e b) currículos alternativos”).

“(…) foram sendo aprovadas leis com o objectivo de conferir direitos às crianças com deficiências visando, igualmente, a protecção desses mesmos direitos” (Nielsen,1999: p. 15)

Este decreto esteve em vigor até 2008, quando foi publicado o Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro, que define como objectivo da Educação Especial:

“A inclusão educativa e social, o acesso e o sucesso educativo, a autonomia, a estabilidade emocional, bem como a promoção da igualdade de oportunidades, a preparação para o prosseguimento de estudos ou para uma adequada preparação para a vida profissional e para uma transição da escola para o emprego das crianças e dos jovens com necessidades educativas especiais nas condições acima descritas” (Capítulo I, art. 1.º, ponto 2)

Nos últimos anos a Educação Especial teve várias alterações e reestruturações, mas uma das mais importantes foi a abertura de um grupo de recrutamento nas áreas específicas das necessidades educativas especiais, que tem como intuito colocar docentes para dar apoio especializado a quem mais necessita.

Segundo Lopes, “A extraordinária e bem sucedida expansão da rede de educação especial ao longo dos últimos 25 anos constitui uma significativa vitória para um país que poucos anos antes apresentava indicadores praticamente nulos no que ao apoio de crianças deficientes diz respeito” (2007: p. 32).

1.3. Enquadramento Legal

Portugal, mesmo não estando muito apetrechado com recursos humanos e materiais na área da Educação Especial, tentou sempre acompanhar os outros países, ao nível das modificações. Em 1986, deu-se um marco na história da educação Especial no nosso país, foi elaborada a Lei de Bases do Sistema Educativo, que defendia 9 anos de escolaridade obrigatória e assegurava que as crianças com necessidades educativas específicas deveriam ter condições adequadas ao seu desenvolvimento pleno aproveitando as suas capacidades.

As actividades e medidas de apoio e complemento educativos visam contribuir para a *igualdade de oportunidades* de acesso e sucesso escolar, com aplicação

prioritária na escolaridade obrigatória. De entre as actividades e medidas de apoio e complemento educativos destaca-se o apoio a alunos com necessidades escolares específicas que compreende actividades de acompanhamento pedagógico e actividades de complemento pedagógico, a serem realizadas de modo positivamente discriminado (art. 24.º e art. 25.º da LBSE).

É com esta modificação que a Educação Especial é totalmente integrada no Sistema Educativo Português: “A educação especial organiza-se preferencialmente segundo modelos diversificados de integração em estabelecimentos regulares de ensino, tendo em conta as necessidades de atendimento específico, e com apoios de educadores especializados”. (LBSE, art.18º).

A partir desta altura fica à responsabilidade do Ministério da Educação a orientação das políticas da Educação Especial, de modo a, definir normas gerais, clarificadoras dos aspectos pedagógicos e técnicos, e a fiscalização do cumprimento e aplicação das mesmas.

Actualmente, está em vigor para garantir as condições de adaptação no processo educativo o Artigo 2.º – Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro, que tem como objectivos:

- A inclusão educativa e social;
- Autonomia e a estabilidade emocional;
- Promoção da igualdade de oportunidades;
- Preparação para o prosseguimento de estudos ou para uma adequada preparação para a vida profissional e para uma transição da escola para o emprego de crianças e jovens com necessidades educativas especiais de carácter permanente.

1.4. Adaptações curriculares

“Há uma necessidade educativa especial quando uma deficiência (física, sensorial, intelectual, emocional, social ou qualquer combinação destas) afecta a aprendizagem até ao ponto de serem necessários alguns ou todos os acessos especiais ao currículo, ao currículo especial ou modificado, ou a condições de aprendizagem especialmente

adaptadas para que o aluno seja educado adequado e eficazmente” (Brennan cit. in. Vieira & Pereira, 2003: p. 41)

Para falarmos em adaptações curriculares, devemos começar por definir o que é currículo e o que lhe é intrínseco, logo podemos apoiar-nos na definição de Gimeno Sacristán & Perez Gómez (1993) “ (...) é um projecto que só pode entender-se como um processo historicamente condicionado ...currículo é o campo onde interagem ideias e práticas reciprocamente ...projecto cultural elaborado, condiciona a profissionalidade do docente e é preciso vê-lo como uma pauta com diferente grau de flexibilidade para que os professores possam intervir nele”.

López Molero (1988) alega que o currículo para crianças cognitivamente diferentes deve contemplar três princípios fundamentais: o princípio da flexibilidade temporal, cada criança leva o seu tempo a adquirir conhecimentos; o princípio do trabalho simultâneo, cooperativo e participativo, onde as crianças com necessidades educativas especiais devem tentar realizar os mesmos exercícios do que colegas e o princípio da acomodação.

“ (...) todos os alunos devem aprender juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentam. Estas escolas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as respectivas comunidades” (Declaração de Salamanca, 1994).

O currículo deve ser aberto e flexível para poder-se adaptar às características e necessidades de cada aluno e estar de acordo com o contexto de cada escola e cada turma, em forma de Projecto Curricular.

Segundo C.N.R.E.E. as adaptações curriculares são: “acomodações ou ajustes da oferta educativa comum, estabelecida no Projecto Curricular da Escola, às necessidades e possibilidades de cada aluno”.

Estas adaptações partem do Projecto da Escola que deve estar o mais adaptado à realidade da escola, pois quanto mais adequado estiver, menos alterações/adaptações individuais serão necessárias. As aprendizagens não podem

ser apenas académicas, mas sim, num sentido de aquisição conhecimentos pessoais e culturais.

O Decreto-lei n.º 319/91 salienta no artigo 12.º “Os alunos que apresentam NEE complexas devem ser objecto de um *Plano Educativo Individual* (PEI) (art.14.º) e aqueles a quem foi recomendada a medida *Ensino Especial* (EE), devem ter um *Programa Educativo* (PE) (art.16.º).

As adaptações curriculares são a mais importante estratégia de intervenção, pois vai conseguir dar resposta às necessidades específicas de cada um. Estas alterações podem ser apenas modificações na metodologia do ensino-aprendizagem, diferentes tipos de actividades a desenvolver, tempo de realização e a eliminação e/ou introdução de alguns objectivos ou conteúdos.

A LBSE, num dos seus artigos (art. 18.º), defende a organização da Educação Especial integrada no sistema de ensino regular, “ (...) ao definir modalidades diversificadas de integração em estabelecimentos regulares de ensino, com apoio de educadores especializados, prevendo-se também a frequência de instituições específicas quando comprovadamente o exijam o tipo e o grau de deficiência.

Aponta também, para currículos e programas devidamente adaptados às características de cada tipo e grau de deficiência, assim como formas de avaliação adequadas às dificuldades específicas”, evitando desta forma a criação de turmas especiais e facilitando a integração das crianças com necessidades educativas especiais em turmas ditas normais.

Correia (2003: p22) explicita: “Se, por um lado, a integração dá, na maioria dos casos, relevância a apoios educativos directos para alunos com NEE fora da classe regular, a inclusão proclama esses apoios, na maioria das vezes indirectos, dentro da sala de aula e só em casos excepcionais é que os apoios devem ser prestados fora da classe regular”.

2. Desenvolvimento Emocional

2.1. Teorias das Emoções

Carnegie salienta que «Quando lidares com pessoas lembra-te que não estás a lidar com criaturas de lógica mas, sim, criaturas de emoção». Dale Carnegie

Desde os tempos primórdios que houve o interesse de estudar as emoções, pois entendiam que estas controlavam a vida em todas as áreas do saber. Os primeiros relatos sobre as emoções foram feitos pelos filósofos gregos, Platão (428-347 a.C.) via as emoções como um valor universal, como mecanismos de construção do conhecimento. Mais tarde apareceram os antropólogos, que defendiam uma estreita relação entre a emoção e a dimensão cultural das sociedades e os sociólogos que acreditavam na relação entre o funcionamento emocional e a pertença a grupos sociais (Kemper, 2004).

Por influência destas áreas do saber, também a psicologia começou a estudar os processos e modelos das emoções e do desenvolvimento emocional, sendo que todos os psicólogos (Piaget; Freud; Ericsson; Pavlov;) defendiam em todas as suas teorias a importância das emoções no desenvolvimento do ser humano.

Henri Wallon (1994: p.154) entendia que “as emoções tinham um papel fundamental na evolução da consciência de si mesmo”.

Damásio (2003, p. 28) defendia as emoções como “ações ou movimentos, muitos deles públicos, visíveis para os outros na medida em que ocorrem na face, na voz, em comportamentos específicos”.

Gray (1987), numa linha mais comportamental, define emoções como “estados internos provocados por acontecimentos externos ao organismo, por acontecimentos ao acaso”.

Para Michael Lewis (2004) as emoções são inatas, são um conjunto complexo de acontecimentos, comportamentos, estados e experiências a que o indivíduo está sujeito na sociedade.

Passando para a linha da psicologia clínica, Bowlby (1969) chamou à atenção para o papel relacional e adaptativo das emoções. O indivíduo apresenta mecanismos

de defesa e auto - alerta. A partir destas formulações de Bowlby, vários autores seguiram o estudo das emoções, dando especial atenção aos aspectos relacionais.

Nannis (1988) defendia o paralelismo do desenvolvimento cognitivo e o desenvolvimento emocional. As habilidades cognitivas das crianças desenvolviam e mudavam ao longo do tempo.

Plutchik (2003) procurou sintetizar todas estas teorias de psicólogos e cientistas, dando uma noção que designa: “as emoções desencadeiam-se pela interpretação que cada um faz dos acontecimentos, de que envolvem fortes reacções de diversos sistemas corporais, que as expressões emocionais são baseadas em mecanismos genéticos, que são um canal de informação entre duas pessoas e, finalmente, que ajudam o indivíduo a adaptar-se a diferentes e diferenças do meio envolvente, sendo esta capacidade de adaptação que contribui para aumentar as hipóteses de sobrevivência e para a regulação das interacções sociais”.

2.2. As Emoções

Homens e mulheres de todas as idades e culturas guiam as suas acções à procura de emoções que lhe tragam alguma felicidade ou prazer. As emoções não são apenas humanas, existem também nos animais, contudo as emoções humanas são especiais, uma vez que, estão ligadas “às ideias, aos valores, aos princípios e aos juízos complexos que só os seres humanos podem ter (...)” (António Damásio:p.55)

A componente emocional é uma das que nos distingue dos restantes animais e é por isso que tem merecido tantos estudos ao longo dos tempos.

Todos os dias ouvimos falar de emoções e logo remetemos para sensações de medo, raiva, alegria, tristeza, euforia. Parece fácil enumerar um conjunto de emoções, mas menos fácil será dar a definição da mesma.

A palavra emoção pode ser definida pela descrição que é feita no dicionário da Língua Portuguesa que a descreve como: “agitação do espírito violenta ou apazível que surge de alguma causa passageira”; ou então pode ser definida pelo seu sentido etimológico como: “movimento para fora” – transmissão dos sentimentos pelas expressões físicas. De forma geral, pelas breves pesquisas efectuadas, podemos

concluir que as emoções parecem surgir como estados afectivos intensos, breves e passageiros que se comportam sempre sob a forma de uma reacção física.

Alguns dos autores que se dedicam ao estudo do conceito das emoções, não são consensuais com a definição desciminada nos dicionários.

As várias teorias explicativas tiveram muitas dificuldades em clarear todos os processos envolvidos. De um lado estavam os defensores da teoria de James – Lange, que determinavam as emoções como uma tomada de consciência das modificações fisiológicas que são provocadas por o que nos é envolvente “nós sentimo-nos tristes porque choramos, zangamo-nos porque discutimos, e assustamo-nos porque trememos.” No outro lado estavam os defensores da teoria Cannon - Bard, onde a emoção era vista como um processo cerebral - o indivíduo quando se encontra perante uma determinada situação tem um impulso nervoso que origina uma determinada mensagem que é enviada para o córtex cerebral (sensação de medo, raiva, tristeza, alegria) e para o hipotálamo (sintomas). Esta teoria defendia que as reacções fisiológicas e as experiências emocionais eram simultâneas.

Posteriormente, na década de setenta, outros teóricos, entre eles, Edgar Morin tentaram chegar a um equilíbrio, realizando uma ligação entre ambas as teorias, definindo assim o “paradigma perdido” que considerava que o homem só conseguiria ser racional se ao mesmo tempo, fosse emocional.

Mais tarde, depois de uma longa pesquisa, António Damásio vem apoiar as ideias de Morin, salientando que as emoções eram essenciais nas tomadas de decisão, tinha de haver harmonia entre a racionalidade e a emoção - actual paradigma proposto pela ciência: “a emoção faz parte integrante dos processos de raciocínio e tomada de decisão”.

Deste modo, considera-se que o sistema emocional do indivíduo surge antes do sistema cognitivo consciente.

Segundo Damásio “A capacidade de expressar e sentir emoções é indispensável à implementação de comportamentos racionais” (António Damásio)

O autor considera que as emoções são um processo biológico, quando há um determinado estímulo externo, o organismo vai originar “um programa de acções” (tensão muscular, aumento do ritmo cardíaco, aumento da secreção de determinada hormona, entre outras), bem como desenvolver estratégias/planos cognitivos: “certos estados mentais que fazem parte do programa completo de acções”. De salientar que

cada individuo vai responder de forma diferente aos estímulos, conforme a sua personalidade.

António Damásio acrescenta ainda que existe uma estreita relação entre emoções e a sociabilidade, sendo que a experiência de certas emoções provoca reacções comportamentais, o corpo reage a determinados comportamentos e proíbe outros (corar; contrair-se; arrepiar-se).

O autor refere a existência de três tipos de emoções: as de fundo (entusiasmo ou desencorajamento); as primárias ou universais – reacções inatas de impulsivo - agressivas (tristeza, medo, raiva, surpresa, cólera e alegria); e as sociais ou secundárias (compaixão, vergonha, ciúme, culpabilidade e orgulho).

Stuart Walton explica que nos últimos 250 anos, as sociedades mudaram suas regras no que diz respeito ao campo das emoções. A partir da análise das emoções primordiais - medo, raiva, desgosto, tristeza, ciúme, desdém, vergonha, embaraço, surpresa e felicidade, mostrou como estas influenciaram nossa história social e cultural.

Algumas destas emoções são facilmente detectáveis pela expressão corporal, no caso das emoções de fundo, conseguimos detecta-las através de “pormenores subtis relacionados com a postura corporal, com a velocidade e contorno dos movimentos, modificações mínimas na quantidade e velocidade dos movimentos oculares e no grau de contracção dos músculos faciais” (p.73). As causas das emoções de fundo podem ser diversificadas, desde o conflito mental manifesto ou escondido, a um trabalho físico desinteressante e monótono.

Conforme afirma Damásio “Estas emoções permitem-nos ter, entre outros, os sentimentos de fundo de tensão ou calma, de fadiga ou energia, de bem-estar ou mal-estar, de esperança ou desencorajamento” (Damásio; p 73)

As emoções, são conjuntos de respostas químicas e neurais que desempenham o papel de reguladores biológicos com os quais nascemos já preparados para conseguir sobreviver. Uma das suas funções consiste na produção de respostas específicas, enquanto regula o estado interno do organismo de forma a prepará-lo para as mesmas. Assim, podemos concluir que a emoção, assim como a consciência, estão direccionadas para a sobrevivência do organismo. Assumindo que todas as estruturas nervosas estão no devido lugar, permitem que um organismo experimente uma emoção, a manifeste e transforme em imagem: o organismo sente a

emoção. Para saber o que se sente é necessário acrescentar, mais uma vez, a consciência a todo este processo.

2.3. Desenvolvimento emocional da criança

Durante a infância dão-se importantes mudanças ao nível do desenvolvimento da compreensão das emoções nas crianças, incluindo a habilidade para analisar as situações que geram emoção e apreciar as causas, consequências e diferentes modos de expressar as emoções. (Stegge & Terwogt, 2007)

Como anteriormente supracitado, ao longo dos tempos foi-se valorizando as emoções na vida do ser humano e os teóricos tiveram o interesse de procurar uma definição padrão que caracterizasse o desenvolvimento emocional.

Os primeiros anos da infância (0 aos 5 anos) são um período chave para se observar comportamentos específicos que podem demonstrar o desenvolvimento emocional da criança pela associação entre as emoções e as expressões faciais.

À medida que a criança desenvolve a capacidade de expressar os seus próprios sentimentos e pensamentos, também adquire a habilidade de perceber as expressões emocionais dos outros. Esta capacidade é essencial para se dar interações sociais eficazes. (Field & Walden, 1982).

Inicialmente criasse que o desenvolvimento emocional do indivíduo começava após o seu nascimento, actualmente com o apoio dos estudos tecnológicos contrariasse essa premissa - o desenvolvimento emocional do ser humano (carácter) tem início no ambiente intra-uterino (observação da alternância de intensidade nos movimentos fetais e batimentos cardíacos do bebé através do ultra-som e da ecografia) de acordo com o estado emocional da mãe e vai até ao final da adolescência. No ventre materno, o feto vai receber variados sons do exterior, contudo, com o passar do tempo, ele vai-se ambientar e familiarizar com eles (batimentos cardíacos da mãe, o som da digestão, a voz da mãe, do pai e familiares).

No caso de acontecer alguma coisa à progenitora e esta alterar o seu estado emocional, os sons recebidos pelo feto vão ser diferentes, bem como o ambiente calmo e confortável em que estava inserido torna-se num ambiente sombrio e ameaçador. A própria mãe vai sentir a mudança de comportamento do seu feto, pois este torna-se agitado e tem comportamentos bruscos.

Até ao final do primeiro trimestre de gestação, o feto não consegue identificar todos os estados emocionais da mãe (imaturidade neurológica), contudo consegue ver se são bons ou não. Com o passar dos meses, o feto começa a identificar melhor essas emoções e reacções - amadurecimento do sistema nervoso – As emoções sentidas pela mãe são igualmente sentidas pelo bebé.

A mãe deve fazer/estabelecer conversas com o bebé, de modo a que este se sinta amado, desejado e como membro da família, criando um vínculo afectivo. Assim, caso surja alguma alteração emocional por parte da mãe, o bebé enviar-lhe-á um sinal de alerta, demonstrando-lhe desconforto. A mãe deverá aliviar essa tensão usando técnicas de diálogo, carinhos no ventre e música de relaxamento. O pai e os irmãos também tem especial papel nesta fase, pois para além da criança se sentir desejada, facilita o reconhecimento precoce dos familiares e conseqüentemente criasse um vínculo familiar. As crianças geradas com este tipo de ambiente, posteriormente transformar-se-ão em seres humanos mais seguros e confiantes, tendo um desenvolvimento emocional completo e saudável.

O bebé desde que nasce que demonstra as suas emoções, quando se irrita e depois se acalma (sentimentos opostos) com o conforto da mãe, ele percebe que é possível sair de um estado de agitação para um estado de serenidade. Se a mãe o amparar, o acarinhar e o acalmar sempre que ele se encontrar num estado de agitação, provavelmente quando for adulto, vai ter maior controlo dos sentimentos (raiva, medo, frustração, ansiedade) e conseguir manter a calma num momento de irritação.

Alguns comportamentos como a agressividade, a birra, a dificuldade escolar devem ser encarados como possíveis sinais/sintomas de instabilidade emocional. O desenvolvimento emocional da criança está directamente relacionado com o mundo que o envolve. Assim, dos 0 aos 5 anos, a criança conhece o que está à sua volta, que lhe é externo e ganha consciência do "eu". No início da consolidação do "eu", as necessidades básicas da criança, devem ser satisfeitas, pois se assim for contribuirá para o desenvolvimento do sentimento de confiança, tendo todas as condições para confiar no adulto.

Nesta fase de desenvolvimento das emoções é fundamental que os pais não transmitam sentimentos de impaciência, de hostilidade ou de desleixo pois isso pode gerar comportamentos menos positivos na personalidade da criança, tais como ansiedade, medo e sensação de isolamento. Neste sentido, o desenvolvimento emocional na criança desenvolve-se até aos cinco anos da seguinte forma:

Quatro/cinco meses

- Aprende a adiar o choro olhando à sua volta para se entreter (visão ajustada - consegue focar o olhar e ver tudo o que acontece);
- Desenvolve a capacidade de esperar, de usar as suas acções para responder e lidar com os seus sentimentos – fome, cansaço, aborrecimento, solidão;
- Consegue segurar num brinquedo e brincar sozinha por breves momentos;
- Chama pelos pais para satisfazer as suas necessidades básicas (fome, sujidade, aborrecimento) e comunica-as com clareza e sabe que a sua acção tem resultados (ela descobre a sua importância);

Sete meses aos onze meses

- Consciência da interacção com os outros - varia o choro, os sons, as expressões faciais e os gestos para chamar a atenção dos pais;

Nesta fase, os pais devem evitar correr a consolar a criança, logo que esta largar um choro ou gemido, mas sim tentar compreender o que a criança lhes está a pedir. Desta forma ajudam a criança a ganhar paciência e a descobrir a motivação para fazer as coisas que consegue sozinha. Por outro lado, os pais não as devem ignorar sempre, pois pode contribuir para o desmoronamento da sua auto-estima e evitar a relação parental.

- Começa a gatinhar, encaminham-se logo para objectos ou pessoas e quando isso acontecer a mãe deve ressaltar as suas conquistas;
- Começa a expressar-se com maior clareza, mas também interpretar a expressão facial da mãe; o bebé é capaz de usar a linguagem corporal para dizer o que quer;
- Desenvolve a motricidade fina (pega na comida com o polegar e o indicador);
- Deita pedaços de comida para o chão, atira os brinquedos para fazer barulho e bater ruidosamente na mesa para que lhe dêem atenção;
- Choraminga, dá pontapés para testar e aprender os limites - primeiras formas de auto-afirmação;

Dos doze aos quinze meses

- Começa a andar - maior independência e oportunidades para explorações - auto-afirmação;
- Ainda não consegue controlar a sua raiva - morde e puxa os cabelos ;
- Descobre o prazer de provocar e aborrecer os pais - novas formas de comunicação com os pais;
- Focaliza toda a sua energia no “aprender a andar”, o sono, a alimentação e os primeiros controlos emocionais podem ser afectados;

O que os pais devem ajuda-la a atravessar esta fase de ansiedade, raiva e frustração: quando ela chora ou faz birra é melhor não intervir, para a criança aprende a confortar-se sozinha e não repetir esse comportamento - a disciplina e os limites são indispensáveis nesta altura.

Dos dezasseis aos vinte e três meses

- Idade do “eu”;
- Morde ou bate nos pais, como posição de auto – afirmação;
- Começa a ter muitas ideias e precisa/quer experimentá-las de imediato;
- Provoca os pais e leva-os aos limites para perceber se a apoiam;

Aos vinte e quatro meses a criança sente:

- Excitação por querer experimentar as coisas, sozinha (“tomar as próprias decisões”);
- Vulnerabilidade, pois precisa que tomem conta dela (é divertido, mas também é assustador);
- Persistente, pois permite-lhe procurar os seus interesses com maior determinação;
- Que ainda não está preparada para identificar e exprimir os seus sentimentos e muitas vezes não consegue deixar de ser levada por eles;

- Crises (as birras, bater, morder) vão surgir em cada mudança, pois sente-se assustada pela sua perda de controlo.

Dos dois aos três anos

- Aprende as palavras necessárias para exprimir os seus sentimentos e pensamentos ainda que continuem a exprimi-los através de comportamentos e expressões muito intensos e nem sempre adequados ao contexto;
- Expressa os seus estados emocionais através de palavras com significado (feliz, triste, assustado ou zangado);
- Compreende as emoções - associação entre as emoção e a expressão facial - é a base da competência emocional mais complexa;

Dos três aos cinco anos

- Habilidade de perceber as expressões emocionais dos outros – proporciona interacções sociais eficazes;
- Habilidade para fazer deduções correctas acerca das emoções, tanto em imagens como nas pessoas (identifica caras felizes, tristes ou zangada);
- Identifica caras surpreendidas, com medo, com raiva, com desgosto ou surpresa;
- Agressividade manipulativa - reacção à frustração (dada a sua função, estritamente, ligada ao processo de crescimento);
- Vontade de exercer sobre outros, formas de autoridade, liderança.
- Individualismo - brinca sozinha, não fica no colo dos pais;

Dos 5 anos à puberdade

- A estrutura básica do carácter completa-se;

- A identificação da sexualidade;

As características da personalidade do indivíduo começam a estar presentes desde o seu nascimento e desenvolvem-se em interacção com o meio envolvente e as experiências vividas. E por isso, durante o processo social de desenvolvimento da personalidade, da inteligência e do comportamento social é necessário estar atento e verificar se a criança ultrapassa todas as etapas de desenvolvimento. Em cada etapa do desenvolvimento emocional, o indivíduo através das vivências constrói o seu carácter, ou seja, os fortes acontecimentos emocionais vão, provavelmente, ter um maior impacto no desenvolvimento emocional do que as pequenas, bem como acontecimentos negativos tornam as pessoas mais sérias, menos animadas e sem respostas diante situações mais complexas do dia-a-dia.

As etapas quando completas vão definir o carácter do indivíduo, o seu modo de agir e reagir aos acontecimentos (Reich, 1995). Logo, “o carácter específico de cada indivíduo é a resultante de todas as experiências ocorridas desde a concepção até a maturidade” (Lowen, 1982, p. 149).

O estudo do desenvolvimento social e emocional nas crianças tem vindo a ser alvo de especial atenção, pois diz respeito ao equilíbrio emocional que provoca os sucessos nos vários domínios da vida (pessoal, social, profissional, familiar), contudo quando isso não acontece, pode ser sinal de descontrolo emocional que está intimamente relacionado com depressões.

Nannis (1988) propôs as primeiras considerações sobre a compreensão emocional, tendo por base uma visão cognitiva – desenvolvimentista, subdividindo-a em 4 categorias. Explicava a compreensão emocional, segundo uma trajectória desenvolvimentista, onde inicialmente as crianças começam por desenvolver alguns conhecimentos acerca das emoções, posteriormente desenvolviam a capacidade de compreensão de múltiplas emoções, depois ganhavam o conhecimento das normas e convenções sociais para a expressão e manipulação das emoções e, por último a compreensão de como as emoções surgiam e se desenvolviam, nelas próprias e nos outros.

O modelo de desenvolvimento da compreensão emocional fez-se a partir do básico reconhecimento de expressões faciais e uso de termos relacionados com a emoção até a uma compreensão mais elaborada como a formulação de teorias causais acerca da emoção (Southam-Gerow & Kendall, 2000).

Segundo o autor Denham et al (1994), “a compreensão das crianças acerca das emoções constitui-se como uma componente central da sua cognição social uma vez que se baseiam nestes conhecimentos para orientar o seu comportamento no decurso da interacção social (...) nos primeiros anos de vida e no pré-escolar, tornam-se cada vez mais aptos a identificar as expressões e situações emocionais tornando-se, também, capazes de verbalizar fluente e coerentemente acerca das causas das suas emoções e dos outros”.

Mayer e Salovey (1997, p:10), seguindo a linha de pesquisa das emoções, associaram os conceitos de desenvolvimento emocional e compreensão das emoções, sugerindo um novo conceito, a inteligência emocional que, segundo os autores define-se como “um conjunto de competências que inclui a capacidade para perceber correctamente, sentir e expressar emoções; a capacidade de aceder ou gerar sentimentos quando estes facilitam o pensamento; capacidade de compreender as emoções e a posse de conhecimento emocional e a capacidade de regular as emoções de forma a promover o desenvolvimento”.

2.4. Inteligência Emocional

A vida agitada, presentemente exigida pela sociedade, leva a que as crianças passem maior parte do seu dia na escola, entregues aos professores, longe dos seus pais, todavia, se fosse possível, as crianças até aos três anos deveriam manter-se no seu seio familiar, rodeadas de carinho e atenção para melhor se desenvolverem, pois o “investimento desse tempo contribui para facilitar a vida, já que, na infância e na adolescência, a pessoa será mais sociável, mais calma e mais fácil de se lidar se sua primeira infância tiver sido boa” (Steve Biddulph, p. 99).

Quando se faz referência ao desenvolvimento das emoções, de imediato se associa à importância da inteligência emocional, pois esta é parte integrante do nosso cérebro. António Damásio foi dos teóricos que mais estudo realizou ao nível das Neurociências, demonstrando que a inteligência nada pode ser sem a emoção. Mesmo quando pensamos que estamos a ser apenas racionais e que podemos controlar a nossa vida, na verdade estamos a seguir impulsos emotivos, que nos levam a sentir o que é melhor para nós - o instinto – como vulgarmente designado.

A partir de estudos realizados foi possível demonstrar que a inteligência emocional é um conjunto de habilidades que canaliza e gere as emoções do indivíduo preparando-o para enfrentar e superar os desafios sociais. Estas habilidades estão divididas em cinco níveis diferentes: auto-conhecimento emocional, controlo emocional, auto motivação, sensibilidade social e a habilidade para relações interpessoais. De salientar, que sem inteligência emocional, o indivíduo não tem capacidade para manter relações sociais adequadas (trabalho, família, escola) pois, a maior parte destas situações é baseada em atitudes interpessoais (compreensão, gentileza, afabilidade, capacidade de controlar seus impulsos).

Assim, a inteligência emocional deve ser ensinada pelos pais e professores desde a infância, acompanhando o crescimento e desenvolvimento da personalidade do indivíduo, de modo a prepará-los a enfrentar os diversos desafios/obstáculos imposto pela vida, de forma perspicaz e racional. A atitude a adoptar pelos educadores (pais e professores) não deve ser demasiado liberal, nem controladora, evitando gerar crianças mal-educadas e emocionalmente inaptas. Os limites e as regras desde cedo devem ser definidos por eles.

Na escola, os professores tem como função formar pessoas ao nível cognitivo e emocional, transmitindo noções de respeito, de responsabilidade e partilha, contudo, nem sempre estão preparados para dar o seu contributo emocional.

Segundo Patrícia Wolf, “os professores precisam reconhecer o poder da emoção para aumentar a retenção, planificando o ensino na sala de aula de acordo com esse reconhecimento. Actividades como simulações e dramatizações são altamente envolventes e aumentam não só os significados dos conteúdos como também das conexões emocionais”.

De facto, enquanto docentes, podemos verificar que no nosso quotidiano de sala de aula, os alunos exteriorizam os seus sentimentos pelas emoções, que despertadas através de actividades promovidas, mostram-se ou não motivados para as mesmas.

Nos primeiros anos de escolaridade, as crianças vêem o professor como figura exemplo a seguir, logo quando surge um conflito, procuram-no na tentativa de ele as poder ajudar a resolver, a procurar a verdade (determinar o acto como correcta ou injusto). Partindo de um diálogo conjunto, ouve ambas as partes sem criar qualquer tipo de juízo de valor, para que desta forma, interprete a mensagem emocional que lhe estão a transmitir. A criança quando se sente em sintonia com o docente, por estar a

ser ouvida, a ter atenção, inicia um processo de introspecção, onde inconscientemente demonstra as suas emoções e a resposta/solução autónoma para os seus próprios conflitos.

Os nossos juízos intelectuais e morais são determinados pelas emoções, estas determinam, em parte, o modo pelo qual tomamos decisões e construímos a nossa própria imagem. No entanto, o impacto destas emoções, refinadas ou não, pois também podem ser desencadeadas pela “música barata” ou pelo “cinema de má qualidade”, exige também o sentimento e, este, por sua vez, exige a consciência. (Damásio)

Na sua linha de pensamento, António Damásio defende ainda que o ser humano está consciente dos seus sentimentos, mas nem por isso está provado que esteja consciente de todos eles. Daí que defenda que emoções e sentimentos estejam ligados à parte racional ou consciente do ser humano e, como bem sabemos, dependemos disso para sobreviver.

Olhando para a história da educação, se atendermos ao método socrático - Maiêutica, compreendemos melhor esta ideia: "É o método que consiste em parir ideias complexas a partir de perguntas simples e articuladas dentro de um contexto." Esta filosofia de Sócrates demonstra que há muitas formas de ensinar as crianças a conhecer-se a si mesmas, se conseguirem entrar dentro de si próprias (introspecção), vão saber agir e resolver os seus conflitos de forma equilibrada, justa e responsável.

“ Os professores que se sabem pôr no lugar dos alunos, e que lhes falam com respeito, contribuem para que os dias na escola decorram mais agradavelmente, com menos raivas, medos e frustrações. O ambiente torna-se, em geral, menos agressivo. Os professores empáticos contagiam os alunos com a sua atitude perante a vida: o tom de voz e o trato fá-los mais humanos” (Doris Martin, p.182).

O professor que seja dotado de qualidades emocionais (tolerância, respeito) e que saiba transmitir num clima de reciprocidade, baseada na partilha e na troca (movimento social) contribuirá para o equilíbrio emocional do aluno (Doris Martin, p.181), tornando-o menos agressivo; mais sensível aos sentimentos dos outros e mais

consciente para lidar com as emoções negativas (raiva, rancor, fracasso). A criança deve ter liberdade para tomar as suas decisões, sem receio de represálias por parte dos outros.

Sem a aceitação do outro na convivência, não há fenómeno social.” (Humberto Maturana)

As emoções sendo parte integrante do ser humano, é fundamental, conseguirem despertar nos alunos que existem emoções boas, como a compaixão e, emoções más, como a inveja. Neste sentido, o que se deve fazer é reduzir o pior, que conduz à violência e, fortalecer o melhor, que conduz ao bem-estar pessoal e social.

Este domínio das emoções negativas, toma particular importância na sociedade actual, onde elas se desenvolvem com relativa facilidade, principalmente as emoções sociais, originando problemas de conflitos sociais graves. Todas as pessoas que têm a tarefa de educar, devem reforçar os sentimentos positivos, como meio de provocar aprendizagens significativas e a construção de uma sociedade mais amigável e menos conflituosa.

2.5. Características da instabilidade emocional

Quando se suspeita que a criança possa sofrer de alguma perturbação emocional, é importante analisar o seu comportamento. O processo de observação da criança começa no seio familiar e no escolar e posteriormente quando comprovada (comportamento repetitivo) deve ser encaminhada para profissionais para novamente ser observada e diagnosticada.

Os comportamentos mais frequentes são:

- Hiperactividade;
- Pouca capacidade de atenção;
- Incapacidade de controlar comportamentos impulsivos, sem consideração pelas consequências;

- Agressividade (exibe-se, mete-se em lutas, acessos de cólera);
- Comportamento autodestrutivo (tipo “borderline”) compreendendo tentativas de suicídio e gestos suicidas;
- Isola-se fugindo a interagir com os outros;
- Imaturidade (choro despropositado e birras frequentes);
- Sensibilidade a chamadas de atenção;
- Dificuldade em se controlar perante situações de conflito ou de insucesso;
- Problemas de aprendizagem;
- Humor imprevisível e caprichoso

2.6. Estratégias a adoptar

O ser humano nem sempre consegue controlar as suas emoções e, muito menos, explicar porque se encontra em determinado estado emocional. E é por isso que as estratégias utilizadas pelos docentes não têm um impacto semelhante na mesma turma, quando implementadas em momentos diferentes. No entanto, ainda é mais evidente quando falamos em turmas diferentes, uma vez que os factores externos (como é o caso do estado emocional de cada aluno) condicionam a actuação do professor.

Na tentativa de modificar o comportamento destas crianças, cabe ao professor arranjar estratégias para modelar as suas condutas. Assim, o docente deve praticar:

- Reforço positivo - conduz à melhoria de atitudes e comportamentos; O encorajar o autocontrolo, faz a criança estar motivada para outras actividades que venham a surgir;
- Regra da sala – estabelece os limites e as respectivas consequências pelos maus comportamentos;
- Relação harmoniosa – permite reforçar os sentimentos de valor pessoal do aluno (sorrisos, elogios, contacto visual);

- Atenção – permite ao professor estar alerta para qualquer sinal de dificuldade ou crise emocional do aluno e quando acontecer, este deve chamá-lo à atenção sem que a restante turma se aperceba (evitar a ocorrência de maus actos);
- Liberdade – deve o docente deixar a criança dirigir-se a um espaço exterior ou um local previamente estabelecido, com o intuito de recuperar o controlo;
- Tempo – o docente devem dar tempo para as crianças mudarem os seus comportamentos/attitudes, pois são muitos pedidos a que elas estão sujeitas e acaba por ser demoroso.

Os alunos participam e aprendem melhor se estiverem inseridos num ambiente relaxado e motivado, pois o medo e ansiedade inibem as aprendizagens. Os professores, devem evitar transmitir estímulos stressantes que perturbem a estabilidade emocional dos alunos e, portanto, a aquisição de conhecimentos. O medo é prejudicial para a motivação e aprendizagem, mas o divertimento e a boa disposição, favorecem-nas.

O autor Mark Twain aconselha todos os que trabalham com crianças com instabilidade emocional a lembrarem-se que: “O hábito é o hábito, e não é ser atirado por uma janela por qualquer homem mas sim ser ajudado a descer um degrau de cada vez”.

3. Dificuldades de Aprendizagem

“... incapacidade de aprendizagem compreendem perturbações que incidem sobre a recepção, a integração (compreensão) e a expressão de funções práticas e simbólicas que não estão ligadas nem a estados demenciais nem a lesões periféricas (input), ou propriamente a deficiências do aparelho periférico (output)” (V. *Fonseca*).

3.1. Enquadramento

Após a análise da literatura existente, podemos concluir que as Dificuldades de Aprendizagem são estudadas/referenciadas nas várias áreas do saber, Educação Especial, Psicologia; Terapia da Fala; Neurologia, entre outras.

De facto, observando dados estatísticos podemos ver que existe uma grande incidência de crianças com este problema em idade escolar. O que anteriormente designavam por crianças preguiçosas por obterem fracos resultados académicos, actualmente, contrariasse essa premissa e justificasse a origem do problema como dificuldade de aprendizagem com a necessidade de intervenção/apoio.

É essencial a identificação do problema o mais precocemente possível, de forma a, que uma equipa multidisciplinar possa arranjar estratégias adequadas ao seu problema específico, evitando que a criança sinta a sensação de insucesso/falha e contribuindo para o seu desenvolvimento global.

A criança quando avaliada, deve ser sujeita a um plano estratégico definido por técnicos de saúde e da educação conjuntamente com os pais que tem como fim ajudar no desenvolvimento das capacidades da criança. O trabalho desenvolvido na escola deve ser continuado no seio familiar e juntos trabalhar no sentido de ajudar a criança a ultrapassar a dificuldade em questão.

Existem muitas opiniões e teorias para o conceito de Aprendizagem, uns apoiam-se mais num aspecto externo da modificação do comportamento, outros destacam-se mais no aspecto de construção pessoal, experiencial. O estudo da aprendizagem centrou-se em diferentes aspectos, de acordo com as diversas

correntes da Psicologia, e com as diferentes perspectivas que cada uma defendia: as teorias behavioristas, as cognitivas e as humanistas.

3.1.1. Teoria behaviorista

O behaviorismo dedicava-se a estudar o comportamento humano, tendo como por base psicológica o Condicionamento por reforço (Estímulo - reacção). Os seus principais apoiantes foram Watson, Thorndike, Guthrie, Hull e Skinner. Para estes investigadores, o ser humano é um organismo que responde a estímulos exteriores, de modo mais ou menos automático. Como tal, defendiam que a aprendizagem era o resultado de uma associação de estímulos e reacções específicas - o sujeito relativamente passivo neste processo. As melhores técnicas de ensino, segundo esta teoria seriam: a realização de exercícios de repetição; ensino individualizado de tipo programado; demonstração para imitação e memorização.

3.1.2. Teoria Cognitiva

As teorias cognitivas estão divididas em dois subgrupos: a teoria da forma e a teoria de campo. A base psicológica desta teoria era o conhecimento intuitivo – a Estrutura do campo e os investigadores que foram mais importantes foram: Piaget; Bruner e Ausubel. Os princípios psicopedagógicos fundamentais desta teoria são a motivação, o desenvolvimento de expectativas, as condições de conhecimento intuitivo, a relação dos conceitos novos e adquiridos e a transferência para situações novas - é entendida como um processo dinâmico de codificação, processamento e recodificação da informação. O estudo da aprendizagem centra-se nos processos cognitivos que permitem estas operações e nas condições contextuais que as facilitam. O indivíduo é visto como um ser que interage com o meio. As melhores técnicas de educação seriam o ensino pela descoberta, o ensino por descoberta guiada, a apresentação dos objectivos; organizadores avançados (introduções, sumários, questionários orientadores, questionários de revisão, esquemas, debates, discussões, estudos de caso).

3.1.3. Teoria Humanista

Uma outra tendência nas correntes de psicologia da aprendizagem é as teorias humanistas, inspiradas na teoria da psicologia da terceira força. No que diz respeito à aprendizagem, esta centra-se no sentido em que a aprendizagem se realiza no ser humano – pessoaalidade. Os principais defensores desta teoria foram: Maslow, Buhler, Rogers e Combs. A sua base psicopedagógica é essencialmente de carácter único e pessoal do sujeito que aprende, em função das suas experiências únicas e pessoais - centrada no aluno - O sujeito tem um papel activo neste processo, mas a aprendizagem é vista muitas vezes como algo espontâneo, auto-aprendizagem e auto-avaliação; aprendizagem dos sentimentos, dos conceitos, das habilidades; Atmosfera emocional positiva, empática.

Os professores sempre tiveram a necessidade de pedir aos teóricos da educação receitas para melhorar as suas práticas pedagógicas nas salas de aulas, contudo não há uma teoria melhor do que a outra. Umas teorias explicam alguns aspectos da aprendizagem e outras explicam outros, acabando por ser complementares umas das outras.

Estas diferentes teorias permitem uma visão mais abrangente do desenvolvimento da aprendizagem e da construção do indivíduo como um ser social com capacidades para aprender. Todos os indivíduos, tendo em conta as suas características são capazes de aprender e de encontrar soluções para os seus problemas.

3.2. Perspectiva histórica das DA

Ao longo da história houve vários investigadores, que tentaram entender o funcionamento do cérebro humano e como este retia a informação. O primeiro foi Aristóteles, que defendia que o cérebro apenas servia para resfriar o sangue, depois os egípcios que pensavam que o centro do pensamento era o fígado (deitando fora os cérebros humanos). Mais tarde, aparece Hipócrates que vem provar que o cérebro humano divide-se em dois hemisférios, com funções biológicas e mentais (Medicina Moderna). Posteriormente, Luria entre outros, chegam ao Paradigma do Cérebro em

Ação – Homem e o Cérebro – o sistema funcional do ser humano em ação para aprender, interagir e relacionar-se com o meio envolvente.

No início dos anos 60 surgem alguns autores que tentam definir o conceito de dificuldades de aprendizagem, entre eles:

Samuel Kirk referia que as DA eram: “ (...) um atraso, desordem ou imaturidade num ou mais processos da linguagem falada, da leitura, da ortografia, da caligrafia ou da aritmética, resultantes de uma possível disfunção cerebral e/ou distúrbios de comportamento e não dependentes de uma deficiência mental, de uma privação sensorial, de uma privação cultural ou de um conjunto de factores pedagógicos. (1962, p.263). Esta definição estava direccionada no sentido educacional e serviu de ponto de partida para outros investigadores, que tentaram transparecer a sua identificação, elegibilidade e intervenção para as crianças que apresentassem esta disfunção.

É nos finais desta década que as dificuldades de aprendizagem são legalmente reconhecidas. São criadas medidas que tem como finalidade a avaliação e integração das crianças portadoras de DA, dando-lhes os mesmos direitos que as outras crianças.

Barbara Bateman, baseada nas correntes da época, defendia: “A criança com dificuldades de aprendizagem é aquela que manifesta uma discrepância educacional significativa entre o seu potencial intelectual estimado e o seu nível actual de realização, relacionada com as desordens básicas dos processos de aprendizagem que podem ser ou não acompanhadas por disfunção do sistema nervoso central, e que não são causadas por deficiência mental generalizada, por privação educacional ou cultural, perturbação emocional severa ou perda sensorial.” (1965, p.220).

Esta definição englobava três factores muito importantes: discrepância, irrelevância da disfunção do sistema nervoso central e exclusão.

Segundo o Comité Nacional Americano de Dificuldades de Aprendizagem: “As crianças com DA apresentam discrepância entre o nível da realização esperado e o atingido em linguagem falada, leitura, escrita e matemática (definição por discrepância). As DA não são devidas a deficiências sensoriais, motoras, intelectuais, emocionais e/ou a falta de oportunidade de aprendizagem (definição por exclusão) ”.

Em Portugal, nessa altura, surge a necessidade de distinguir as crianças com deficiência das crianças com dificuldade de aprendizagem, porque a criança que apresente dificuldade de aprendizagem não implica que tenha uma deficiência. Surgem novas medidas do Ensino Especial que consideram: “ensino especial como conjunto de procedimentos pedagógicos que permitam o reforço da autonomia individual do aluno com necessidades educativas especiais devidas a deficiências físicas e mentais e o desenvolvimento pleno do seu projecto educativo próprio” (Decreto-Lei 319/91 de 23 de Agosto, artigo 11º, ponto 1).

A Educação Especial “destina-se, pois, a pessoas que têm um deficiente desenvolvimento evolutivo, (...) que têm dificuldades de aprendizagem ou de adaptação social que dificultam a sua independência pessoal, económica e social, bem como a sua integração educativa, laboral e social” (Alvarez cit. in. Dias, 1999: p. 41)

Nos anos 90, dando-se a necessidade de conhecer melhor o funcionamento do sistema nervoso, a OMS elegeu essa década como a Década do Cérebro. Define-se então, que as dificuldades de aprendizagem podem ter origem neurológica e que deriva de alterações no funcionamento cerebral, afectando os processos relacionados com a aprendizagem.

As perspectivas mais actuais sobre as DA, na opinião de Fonseca (1999:83) são:

- Modelo interaccional (Adelman);
- Teoria integrada da informação (Senf);
- Teoria do desenvolvimento das capacidades perceptivas e linguísticas (Satz e Van Nostrand);
- Teoria do atraso do desenvolvimento da atenção selectiva (Ross);
- Hipótese do défice verbal (Vellutino);
- Hipótese do educando inactivo (Torgesen);
- Modelo hierarquizado (Wiener e Cromer).

"The National Joint Comitée for Learning Disabilities", uma comissão composta por seis associações profissionais americanas, estabeleceu uma definição oficial para as Dificuldades de Aprendizagem:

"Dificuldade de aprendizagem é um termo geral que se refere a um grupo heterogéneo de desordens manifestadas por dificuldades significativas na aquisição e uso da audição, fala, leitura, escrita, raciocínio ou habilidades matemáticas. Estas desordens são intrínsecas ao indivíduo, presumivelmente devem-se a disfunções do sistema nervoso central e podem ocorrer ao longo da vida. Problemas na auto relação comportamental, percepção social e interação social podem existir com as dificuldades de aprendizagem mas não constituem por eles próprios uma dificuldade de aprendizagem. Embora as dificuldades de aprendizagem possam ocorrer concomitantemente com outras condições desvantajosas ... ou influências extrínsecas ... elas não são o resultado dessas condições ou influências." (N J C L D, 1994:65 - 66).

A definição proposta pela NJCLD valorizava o modelo médico (disfunção neurológica como justificação de baixos resultados) e ao mesmo tempo tentava dar uma definição que respondesse às necessidades educacionais, sociais e políticas. As dificuldades de aprendizagem nunca desaparecem, acompanham o indivíduo ao longo de toda a sua vida e o seu rendimento fica aquém daquele que se pode esperar.

Em 2005, Vítor da Fonseca (2005:9) tenta definir o seu conceito sobre as Dificuldades de Aprendizagem, defendendo que: "o conceito de DA refere-se a um conjunto heterogéneo de desordens, perturbações, transtornos, incapacidades ou outras expressões de significado similar ou próximo, manifestando dificuldades significativas e/ou específicas, no processo de aprendizagem verbal, isto é, na aquisição, integração e expressão de uma ou mais das seguintes habilidades: compreensão auditiva, fala, leitura, escrita e cálculo."

3.3. Conceptualização das DA

Correia, num dos artigos que escreveu, afirmava que a legislação portuguesa não contemplava a categoria de dificuldades de aprendizagem (DA), logo, os alunos que apresentavam esta problemática "eram totalmente ignorados e, na maioria dos casos, entregues a um insucesso escolar total que levaria a níveis assustadores de

absentismo e de abandono escolar". Afirmava, ainda, que: "...), torna-se importante dar um sentido conceptual ao termo DA para, a partir daí, podermos identificar adequadamente e programar eficazmente para os alunos que verdadeiramente apresentem DA". (Correia, 2004)

O autor defende que só depois do termo das DA estar conceptualizado é que se poderão operacionalizar o conceito e elaborar estratégias e planos de acção que dêem respostas no campo social e escolar. No caso da educação, através de uma operacionalização apropriada, poderá ser assegurado aos alunos com DA uma educação de qualidade que se apoie em adequações curriculares eficazes que respondam às suas necessidades, maximizando as suas competências académicas e sócio-emocionais, preparando as crianças para a vida adulta, onde se pretende que eles se tornem seres mais autónomos.

3.4. Definições de DA

A definição de Dificuldade de Aprendizagem (DA) é actualmente descrita como uma perturbação na capacidade de guardar, reter, processar e/ou produzir informação.

O IDEA define as dificuldades de aprendizagem como "uma perturbação num ou mais processos psicológicos básicos envolvidos na compreensão ou no uso da linguagem falada ou escrita, a qual se pode manifestar através da capacidade imperfeita para escutar, pensar, falar, ler, escrever, soletrar ou realizar cálculos matemáticos".

Assim, a definição que ainda hoje é aceite pela maioria dos investigadores e pela qual nos regemos é que a criança possivelmente terá Dificuldades de Aprendizagem quando a sua realização académica não é paralela ao seu potencial numa ou mais áreas que se relacionam com a leitura, escrita e cálculo. Igualmente, podemos dizer que cada indivíduo é um ser ímpar, que pode apresentar dificuldades numa ou várias áreas escolares. Neste sentido podemos referir que o grupo de DA apresenta um sem número de características.

As dificuldades de aprendizagem dizem respeito a uma problemática de origem neurológica que interfere com o processamento de informação (recepção, assimilação, memória e expressão de informação), caracterizando-se por uma

incapacidade para a aprendizagem académica, ou para a aquisição de aptidões sociais.

Segundo Rebelo "A expressão 'learning disabilities' tem servido vários objectivos, como: alertar para a existência de crianças que não aprendem e são inteligentes, criar serviços de atendimento e promover o estudo científico neste domínio". (Rebelo, 1993:89)

As crianças portadoras dificuldades de aprendizagem normalmente apresentam uma inteligência média ou acima média, no entanto os seus resultados estão abaixo dessa média.

Fonseca refere que "As DA verificam-se em crianças normais, com um perfil motor adequado, uma inteligência média ou superior, adequadas visão e audição e uma adequada adaptação emocional, que, em conjunto com uma dificuldade de aprendizagem, constituem a base da sua caracterização psiconeurológica" (V. Fonseca, "Insucesso Escolar")

Estas desordens são intrínsecas ao indivíduo e manifestam-se durante toda a vida. O cérebro humano tem como função processar a informação do exterior, mas quando se dá uma modificação /alteração no sistema nervoso, vai ter dificuldades em processar ou transmitir a informação (escrita, verbal, ou auditiva), bem como desenvolver problemas de comportamento, de atenção, de percepção e interacção social.

3.5. Etiologia das DA

As teorias mais respeitadas numa perspectiva histórica que explicam as causas das DA são:

- Teorias baseadas num enfoque neurofisiológico que definem uma relação entre as DA e as disfunções/lesões do sistema nervoso central. Entendendo que o comportamento humano está em função do funcionamento neurológico e cerebral do indivíduo (Martin, 1994).

– Teorias perceptivo - motoras que relacionam as DA com uma série de deficiências de tipo motor e perceptivo que existem nos indivíduos. Martin, (1994) baseava-se no pressuposto que o desenvolvimento motor e perceptivo era um requisito prévio para o desenvolvimento conceptual e cognitivo.

– Teorias psicolinguísticas e cognitivas defendiam que as DA deviam-se a deficiências nas funções de processamento psicológico, isto é, processos pelos quais a informação sensorial era codificada, armazenada, elaborada e recuperada (Cruz, 1999).

As referidas teorias têm servido como base explicativa da etiologia das DA, contudo existem outros factores que estão associados: Martin (1994) sugere três: os factores fisiológicos, os factores socioculturais e os factores institucionais; Pérez (1989), numa segunda classificação, propõe quatro subcategorias de factores: fisiológicos, psicológicos, pedagógicos e sócio – culturais; Correia (1991:57), e Fonseca (1999:127) demonstram uma opinião semelhante, revelando discordância dos outros autores quanto à etiologia do problema “... na maioria dos casos a causa das dificuldades de aprendizagem na criança permanece um mistério”.

3.6. Identificação e classificação das DA

Segundo o Comité Nacional Americano de Dificuldades de Aprendizagem: “As DA constituem um ou mais défices nos processos essenciais da aprendizagem que necessitam de técnicas especiais de educação (definição por défice).

Normalmente só se reconhece as dificuldades de aprendizagem na criança nos primeiros anos de escolaridade (6/7 anos), porque é difícil identificar mais cedo, muitas das partes do cérebro ainda estão em fase de desenvolvimento. A criança quando começa a demonstrar algumas dificuldades (apreensão de informação, concentração, memorização, da organização de informação, da recordação daquilo que leu ou ouviu), cabe ao docente encaminhá-la para especialistas que possam diagnosticar e trabalhar com a criança ajudando-a a superar suas dificuldades. Ressalvo que estas

dificuldades não implicam que as crianças não consigam aprender, apenas aprendem de forma diferente.

Para se identificar e classificar as DA de forma mais pormenorizada é necessário criar condições de realização de diagnóstico para melhor intervenção. Cada sujeito é um ser impar, que evidencia os problemas com diferentes graus de especificidade e dimensão.

Cabe aos profissionais do sistema de ensino (educadores e professores) e aos pais estarem atentos e observem os comportamentos que a criança tem (comportamentos contínuos e frequentemente), pois esta identificação quando feita precocemente pode evitar o insucesso escolar. Os sinais apresentados pelas crianças contribuem para uma melhor análise e interpretação da problemática. Partindo desse pressuposto poder-se-á determinar a natureza e origem da D.A.

Assim sendo, no âmbito da identificação e classificação das DA, partimos da definição da NJCLD, enunciada no ponto anterior, pois nela estão presentes os dois critérios mais representativos da identificação dos sujeitos que são portadores ou não desta dificuldade.

3.6.1. Factor de Exclusão

O factor de exclusão sugere que as dificuldades de aprendizagem da criança não são causadas devido a deficiência mental, perturbação emocional, deficiência visual ou auditiva ou a privação educacional, cultural, social ou económica. Contudo, não implica que as DA não possam estar relacionadas com estas problemáticas.

Para Bateman, "estas dificuldades (...) não resultam de privações sensoriais, deficiência mental, problemas motores, défice de atenção, perturbações emocionais ou sociais, embora exista a possibilidade de estes ocorrerem em concomitância com elas." (Barbara Bateman, 1965)

Este critério afirma que um aluno é portador de Dificuldade de Aprendizagem quando após a implementação de diferentes metodologias aplicadas pelo professor, o aluno continua a manter fracos resultados - insucesso escolar.

3.6.2. Factor de Discrepância

Ao nível do factor de "discrepância", a criança com dificuldades de aprendizagem é possuidora de um potencial intelectual acima da sua realização escolar, considerando ela, no entanto, que para a determinação dos problemas educacionais da criança não era capital evidenciar uma possível "lesão cerebral".

Nos anos 80 e 90, os investigadores debruçaram-se sobre o estudo do funcionamento intelectual, onde verificaram estes alunos apresentavam um quociente de inteligência (QI) na média ou acima dela. Esta discrepância, entre o potencial estimado e a realização académica, é um factor essencial na identificação de alunos com DA.

Barbara Bateman, (1965) na sua definição de DA achou pertinente salientar o factor discrepância, usando a frase: " (...) tendo em conta as suas capacidades e o conjunto das suas realizações."

Há indícios de DA quando há uma discrepância entre a capacidade do aluno e o seu desempenho académico. As estratégias de aprendizagem adoptadas para cada aluno dependem da classificação da dificuldade diagnosticada, pois só assim haverá uma intervenção adequada e eficaz.

"A classificação das crianças excepcionais é fundamental para se conseguir os serviços de que necessitam, planificar e organizar programas de apoio e determinar os resultados das intervenções. Existe a ideia, frequentemente manifestada, de que se deve prescindir totalmente da classificação das crianças excepcionais. Trata-se de uma aspiração errada. A classificação e a rotulagem são fundamentais para a comunicação humana e resolução de problemas. Não queremos fomentar a crença de que se abandonarmos a classificação se acabam todos os males. O que defendemos é que as categorias sejam precisas e os sistemas sejam os mais exactos possíveis com respeito à descrição das crianças, a fim de que possamos planificar e elaborar os programas mais adequados." (DFSEBE- EUA, 1984)

Em suma, as crianças ou os jovens com DA normalmente apresentam:

- Uma ou mais falhas no processo de aprendizagem, que necessitam técnicas especiais de educação e reeducação;
- Manifestam uma discrepância entre o nível da realização esperado e o nível da realização atingido, em um ou mais sectores como por exemplo: linguagem falada, leitura, escrita, matemática e orientação espacial (definição por discrepância);
- Esta dificuldade não acontece devido a deficiências sensoriais, motoras, intelectuais ou emocionais, ou à falta de oportunidade de aprendizagem (definição por exclusão);
- Uma imaturidade psicomotora que inclui perturbações nos processos receptivos, integrativos e expressivos da actividade simbólica;
- Uma irregularidade biopsicossocial de desenvolvimento global e dialéctico da criança (problemas de lateralidade e de praxia ideo-motora, deficiente estruturação perceptivo-motora, dificuldades de orientação espacial e sucessão temporal).

3.7. Avaliação do indivíduo com DA

O DSM-IV permite realizar um diagnóstico do subtipo **predominantemente desatento** se o indivíduo apresentar seis ou mais dos seguintes sintomas de desatenção durante pelo menos seis meses:

1. Falta de atenção nos pequenos detalhes ou realização de erros típicos de descuido (na escola, no trabalho ou em outras actividades);
2. Problemas em manter a atenção em tarefas ou actividades recreativas;
3. Frequentemente parece estar desligado e não dar ouvidos quando lhe dirigem a palavra;

4. Normalmente não segue instruções e falha em concluir tarefas escolares, pequenas tarefas ou obrigações no trabalho (não devido a oposição ou não compreensão das instruções);
5. Tem problemas com a organização das actividades;
6. Geralmente não gosta ou não quer fazer coisas que exigem tempo e esforço mental;
7. Frequentemente perde coisas necessárias para a realização das tarefas e actividades (ferramentas, brinquedos, canetas, livros);
8. Distrai-se facilmente;
9. Esquece-se de realizar actividades do dia-a-dia.

Um requisito ao diagnóstico de DA é que os sintomas precisam estar ou ter estado presentes antes dos sete anos de idade e serem observados em pelo menos dois campos distintos da vida do indivíduo (casa e escola ou casa e trabalho). Há, ainda, evidências ao nível social e no desempenho académico e ocupacional.

O aluno depois de passar pelo processo de identificação e avaliação das DA deve usufruir de um plano com informação detalhada e objectiva sobre as suas capacidades – adequado ao seu funcionamento global, as suas características, as suas necessidades e os seus ambientes de aprendizagem às suas necessidades. Este plano tem como suporte de trabalho o Currículo Nacional e pode ser: "elaborada ao nível do projecto educativo de escola, do ano que o aluno frequenta, do plano de acção inicial (avaliação preliminar) e do plano educativo individualizado/PEI (avaliação compreensiva), cabendo a responsabilidade da sua elaboração a uma equipa de colaboração ou de resolução de problemas ou a uma equipa de programação educativa individualizada/EPEI, vulgarmente denominada por equipa multidisciplinar/EM". (Correia, 2002:77).

A elaboração do plano baseia-se num trabalho colaborativo (professor da turma, de apoio educativo, técnicos e pais) e tem como intuito uma programação

individualizada, com adaptações curriculares para o nível de ensino e aprendizagem da criança.

Actualmente, ainda se verifica que no nosso país os alunos portadores desta problemática são desprezados pelo sistema educativo (professores e pais), não tendo acesso a qualquer tipo de apoio por parte da educação especial.

3.8. Perfil de Indivíduos com DA

As crianças com dificuldades de aprendizagem podem demonstrar problemas de leitura, compreensão escrita e falada, dificuldade em desenvolver raciocínios matemáticos...Os alunos podem demonstrar algumas das seguintes características:

- Distracção;
- Hiperactividade;
- Impulsividade;
- Manipulação estranha do lápis;
- Problemas de coordenação ao nível da percepção;
- Falta de competências organizacionais;
- Pouca tolerância a frustrações e a problemas;
- Dificuldade em desenvolver raciocínios;
- Dificuldade numa ou mais áreas académica;
- Auto-estima diminuída;
- Problemas a nível de relações sociais;
- Dificuldade em iniciar ou em completar tarefas;
- Desempenho irregular e imprevisível em situação de avaliação formal;

- Défice de memória auditivo sequencial;
- Défice de memória visual sequencial;
- Dificuldades de processamento auditivo;
- Problemas de coordenação visual-motora;
- Disfunções no sistema neurológico.

O indivíduo quando sofre desta problemática e não tem apoio/tratamento pode fazer com que a sua frustração e baixa auto-estima desenvolva mais tarde problemas de relacionamento pessoal e social, bem como distúrbios (humor Vs ansiedade) e ao uso de estupefacientes.

3.9. Estratégias para alunos com DA

As crianças com dificuldades de aprendizagem podem demonstrar um ou vários problemas supracitados no ponto anterior. Ao professor cabe saber quais são os problemas específicos que o aluno tem e só depois é que poderá dar resposta às suas necessidades educativas.

- O professor deve conhecer os pontos fortes do aluno e explorá-lo nesse sentido, obtendo assim melhores resultados.

- O aluno deve estar inserido num ambiente bem estruturado, onde o professor tem como função planejar/esquematizar todas as suas tarefas (ordem das actividades) com respectivas regras e objectivos a atingir. Caso isto não acontece, há o risco de a criança se sentir completamente perdida na tarefa e desistir da resolução da mesma e tomando um comportamento de irrequietismo, acabando por perturbar a restante turma.

- A criança quando apresenta sinais cansaço, o professor deve sugerir que esta pare por uns momentos até que se restabeleça para posterior continuidade do trabalho. O professor pode sugerir que esta lhe faça um recado fora da sala de aula ou que dê uma volta pela escola, dando-lhe a oportunidade de recuperar a vontade de trabalhar.

- Quando a criança tem dificuldade em concentrar-se e ouvir as explicações do professor, contudo para melhor interiorização dos conteúdos o melhor método a utilizar, é o cinestésico, com recurso a materiais manipuláveis (concretos) que eles podem ver e sentir. Ao utilizar este método, o professor deve adoptá-lo para toda a turma (direccionar) para que a criança não se sinta diferente dos outros.

- Aquando a realização de um trabalho escrito, o professor sente que a criança não está a conseguir realizá-lo, este deve substituir o trabalho de suporte de papel por um gravador, por uma apresentação oral ou mesmo suporte escrito no computador (ajuda da correcção ortográfica). A criança desta forma realiza a tarefa igual aos seus colegas, apenas com uma motivação extra.

- O professor deve assinalar os feitos realizados pelo aluno, independentemente do grau de dificuldade da tarefa, ele necessita de reforços positivos para continuar a esforçar-se. Isso ajuda a sua auto-estima;

- O professor deve arranjar um colega da turma que seja o seu “companheiro” (criança responsável e de confiança) e que tenha como função apoiar o colega quando tem pequenas dúvidas, chamá-lo à atenção quando está distraído e acima de tudo ser companheiro quando este tem algum outro problema;

- O professor deve reduzir o número de testes escritos e dar mais tempo para a realização os mesmos;

- O professor deve trabalhar a memória (rimas, lembretes, códigos fáceis de serem decorados e lembrados);

- O professor deve fazer com que a criança se sinta envolvida nas coisas, dando-lhe pequenas responsabilidades. Isso vai motivá-la

- O professor deve realizar reuniões com os pais para os colocar a par de tudo que se passa com a criança e continuar o trabalho iniciado na escola, em casa;

- Devem ser proporcionados momentos de exercício físico e ginástica (divertida), e um dos melhores tratamentos para a concentração e atenção.

A criança com dificuldades de aprendizagem necessita de contacto e convívio com os que estão em redor, de modo a construir relações afectivas, que serão o seu suporte emocional. Este sentimento de aceitação por parte dos outros é fundamental na construção da personalidade da criança.

4. Trabalhos de Grupo

“... Quando toda a gente do grupo está a trabalhar com os mesmos materiais as crianças conversam sobre aquilo que estão a fazer e partilham as suas experiencias.” (Caroline Garland e Stephanie White, 1980)

Desde o tempo dos nossos ancestrais que as diferentes culturas tinham por habito reunirem-se em grupos, à volta da fogueira, a cantar, dançar, contar histórias ou mesmo realizar troca de experiências. Esses momentos de convívio tinham um espírito de companheirismo que serviam para partilhar conhecimentos, informações relevantes e/ou também pelo prazer de estar em comunidade. Antigamente, as pessoas quando precisavam de ajuda, sabiam que podiam contar com o vizinho ou o familiar, pois trabalhando em grupo auxiliavam-se. Nos meios rurais, na altura das colheitas, os camponeses faziam grupos de trabalho para a apanha, sendo um dia de trabalho para cada um.

Actualmente, os professores são cada vez mais adeptos desta metodologia de trabalho em grupo, pois só tem vantagens académicas, pessoais e sociais. A criança a aprender a trabalhar em grupo em tenra idade, ajudará a ter melhor método de trabalho, a desenvolver a sua personalidade, a desenvolver o seu sentido de cooperação e respeito pelos outros, atitudes básicas de quem vive em sociedade.

Os momentos em que as crianças trabalham em grupo, estão envolvidos numa actividade comum, onde tem a oportunidade de comunicar as suas ideias aos colegas e imitar e aprender com base naquilo que ouve e observa.

4.1. Vantagem de Trabalhar de grupo

- Permitir que a criança troque e enriqueça ideias;
- Aumentar os conhecimentos que cada;

- Desenvolver o diálogo, a cooperação e o respeito pelos que o relacionam;
- Desenvolver a responsabilização (individual e em grupo);
- Dar à criança um reportório de experiencias comuns;
- Permitir que a criança construa o sentido comunitário;
- Proporcionar à criança experiências de resolução de problemas.

4.2. Regras para trabalhar em grupo

Para que o trabalho de grupo seja rentável existem regras que se devem ser respeitadas, que são:

- Estabelecer, com os elementos do grupo, as regras de funcionamento, nomeadamente a escolha de um líder ou porta-voz;
- Planificar o trabalho: definir os objectivos e distribuir tarefas;
- Participar no trabalho, cumprindo as tarefas destinadas;
- Respeitar a opinião dos outros, todas as opiniões são válidas;
- Evitar as discussões e cultivar o diálogo para a resolução de conflitos;
- Não deixar o trabalho todo para os outros elementos do grupo;
- Não falar de assuntos que não estejam relacionados com o trabalho a desenvolver.

4.3. Papel do docente nos trabalhos de grupo

O papel do docente aquando a realização de trabalhos de grupo deve ser iniciar a experiência e apoiar as iniciativas das crianças. O professor deve:

- Ter um papel activo (tarefas práticas de construção do conhecimento);
- Ser apoiante (ouvir as opiniões dos alunos e orientá-los);
- Ser respeitador (não ridicularizar as ideias do aluno, por mais descabidas que sejam);
- Respeitar as diferenças individuais (não realizar juízos de valor);
- Respeitar o tempo de realização (Ser paciente e não “acelerar o trabalho);
- Observar o comportamento do aluno (motivando-o quando este mostra sinais de desistência).

II – Metodologia da Investigação

1. Enunciação do Problema

1.1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO DO PROBLEMA

O presente estudo, trata do desenvolvimento emocional e as dificuldades de aprendizagem e a respectiva relação que estabelecem no desenvolvimento da criança.

As crianças com dificuldades de aprendizagem que estejam com problemas emocionais apresentam, na opinião de Fonseca (1995), sinais de regressões, oposições, narcisismos e negativismos. Esse facto acaba por produzir baixa auto-estima e fragilidade no auto conceito. Outras características prováveis são a impulsividade, a apreensão social, a cooperação e a aceitação. De forma geral, pode-se dizer que instabilidade emocional, dificuldade em manter a atenção, inquietude, reacções comportamentais, dificuldade de ajustamento à realidade, problemas de comunicação, auto-estima baixos, acabam por ser os problemas emocionais mais contundentes em relação a esse grupo de crianças (Cruz, 1999).

Pela exposição de todos estes factos, podemos compreender que ao longo dos tempos sempre houve alunos a revelar bom desempenho no seu percurso académico e outros com mais dificuldades na sua aprendizagem.

Actualmente as nossas escolas são frequentadas por um variado número de alunos, identificados com Necessidades Educativas Especiais. Eles fazem parte do nosso quotidiano escolar e têm de ser salvaguardados os seus direitos de igualdade de oportunidades.

Consequência do aumento da escolaridade obrigatória e da regalia de direitos de igualdade/oportunidade o nosso sistema educativo foi obrigado a estar mais atento a estes casos de crianças com dificuldades de aprendizagem, obrigando assim, os docentes a estarem mais alerta para a sua identificação, pois cada vez há mais situações.

Decidimos falar deste assunto porque o conhecemos bem, porque nos diz directamente respeito na nossa prática pedagógica.

O recurso ao uso dos trabalhos de grupo, foi uma estratégia preciosa para concretizar a vivência de situações problemáticas, para ajudar a pensar e a reflectir

sobre o que está à nossa volta e sobre nós mesmos. A realização dos trabalhos e respectivas apresentações contribuíram para melhoria da confiança da criança (crença nele mesmo) e uma atitude mais positiva.

O desenho curricular do sistema educativo, realça a ideia que o processo ensino-aprendizagem deve realizar-se e desenvolver-se numa base de actividades práticas, activas, significativas, integradoras, socializadoras e diversificadas (perspectiva construtivista), onde o aluno tem papel principal na sua formação.

Muitos são os autores que apadrinham os paradigmas construtivistas, valorizando o papel do aluno na construção da sua própria aprendizagem. Pela pesquisa e insistência conseguem descobrir a solução dos problemas (característica essencial da aprendizagem).

Citando Ausubel (1980), "(...) a estrutura cognitiva do indivíduo desempenha um papel particularmente relevante na aprendizagem. (...) a educação deve igualmente garantir a realização de experiências e de aprendizagens significativas, que só serão possíveis quando as experiências e actividades educativas se relacionarem adequadamente com o que o aluno já sabe, isto é, quando o aluno for capaz de assimilar os novos conhecimentos e de os integrar na sua estrutura cognitiva."

Estas aprendizagens significativas vão de encontro ao modelo de equilíbrio das estruturas de Piaget. A inteligência utiliza mecanismos de *assimilação*, *acomodação* e *equilíbrio*, sendo o desenvolvimento um equilíbrio progressivo, uma passagem perpétua de um estágio de menor equilíbrio a um estágio de equilíbrio superior (Piaget: 1975).

É de salientar a importância da contribuição de Piaget na noção de concepção de desenvolvimento (transição gradual de um estágio a outro), pois isso ajuda os professores a perceberem aprendizagens realizadas pelos seus alunos e/ou também entender que as crianças com dificuldades de aprendizagem são mais lentas na aprendizagem das mesmas.

Partindo destas reflexões, e cientes que é nosso papel ajudar a criança com dificuldade de aprendizagem a realizar aprendizagens mais significativas é nosso desejo construir uma estratégia que possibilite a aquisição das competências cognitivas e sócio-afectivas da criança.

A escolha do tema surgiu no momento em que, na nossa prática pedagógica, começámos a reflectir sobre a realização de trabalhos de grupo nas diferentes áreas, o que poderia ajudar/motivar as crianças com dificuldades de aprendizagem a realizar o que lhes era proposto

No entanto, a utilização dos trabalhos de grupo teve de inserir-se num conjunto de objectivos muito bem definidos para cada uma das áreas, registadas e delineadas no P.C.T.. O intuito destes trabalhos era fomentar a motivação para a realização de actividades, a autonomia e o enriquecimento do ambiente do grupo/turma.

1.2. FORMULAÇÃO DO PROBLEMA

O ponto de partida do nosso estudo é o facto de considerarmos interessante verificar o impacto que os trabalhos de grupo, têm no processo ensino-aprendizagem de crianças com Instabilidade Emocional e Dificuldades de Aprendizagem no domínio de todas as áreas curriculares.

A escola deve favorecer o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos, implementando uma prática pedagógica centrada no aluno, com actividades estimulantes e variadas, de modo a dar resposta às suas necessidades, preparando-as para estarem integrados numa sociedade tão exigente. A interação destas crianças com o seu grupo de pares e professores contribui para o desenvolvimento cognitivo, afectivo e social, mas também facilita novas aprendizagens e descobertas.

O objectivo principal desta investigação é arranjar estratégias que contribuam para o desenvolvimento do discente e a sua melhoria de resultados, sem deixar de respeitar o seu ritmo de trabalho. Face a esta problemática, torna-se essencial efectuar uma revisão literária que consista:

- Desenvolvimento Emocional (instabilidade);
- Dificuldades de Aprendizagem (processos - metodologia);
- Trabalhos de grupo e Dificuldades de Aprendizagem (ao nível da motivação);

1.3. OBJECTO DE ESTUDO

O objecto de estudo da presente investigação é a análise da importância da utilização de Trabalhos de Grupo em contexto de sala de aula, numa criança com Instabilidade Emocional e Défice de Aprendizagem.

1.4. OBJECTIVOS ESPECÍFICOS DE ESTUDO

Para realizar esta investigação foi necessário clarificar e especificar os objectivos da mesma, tendo em atenção a precisão do objecto a investigar e/ou também as características do aluno e da sua realidade social.

Partindo do pressuposto que a motivação é base para a aquisição de novas aprendizagens, foram definidos para o presente estudo os seguintes objectivos:

- Verificar se a aplicação dos Trabalhos de Grupo nas práticas curriculares muda a postura e atitude do aluno;
- Apurar em que medida os Trabalhos de Grupo em todas as áreas curriculares/extracurriculares favorecem o desenvolvimento da criança com Instabilidade Emocional e Dificuldade de Aprendizagem;
- Aferir em que medida os trabalhos de Grupo, utilizados na sala de aula regular, pode contribuir para o desenvolvimento cognitivo e sócio-afectivo da criança com Instabilidade Emocional e Dificuldade de Aprendizagem;
- Conhecer a opinião dos docentes relativamente ao potencial do aluno.

Em suma, o que pretendemos com a presente investigação é ***verificar se a aplicação de Trabalhos de Grupo, nas diferentes aulas, pode contribuir para o desenvolvimento cognitivo e sócio-afectivo da criança com Instabilidade Emocional e Dificuldade de Aprendizagem.***

1.5. QUESTÕES DA INVESTIGAÇÃO

- A utilização dos Trabalhos de Grupo como estratégia da prática pedagógica facilita a aprendizagem da criança com Instabilidade Emocional e Dificuldade de Aprendizagem?
- Os Trabalhos de Grupo, utilizados na sala de aula regular, contribuem para o desenvolvimento cognitivo e sócio-afectivo da criança com Instabilidade Emocional e Dificuldade de Aprendizagem?
- O recurso aos Trabalhos de Grupo na sala de aula contribui para um aumento da motivação da criança com Instabilidade Emocional e Déficit de Aprendizagem?
- O que pensam os professores sobre a melhoria do comportamento/competências do aluno face ao trabalho de grupo?
- As consequências da introdução de trabalhos de grupo nas aprendizagens dos restantes alunos da turma?

1.6. OPERACIONALIZAÇÃO DE TERMOS

Os termos e conceitos mais utilizados ao longo da investigação são:

Dificuldades de Aprendizagem (DA): é a dificuldade significativa da aquisição e compreensão de conteúdos. Estas desordens são inerentes ao indivíduo. Os estudos existentes defendem que seja uma disfunção do sistema nervoso que pode ocorrer e manifestar-se durante toda a vida.

“Termo geral que diz respeito a um grupo heterogéneo de desordens manifestadas por problemas significativos na aquisição e uso das capacidades de escuta, fala, leitura, escrita, raciocínio ou matemáticas. Estas desordens, presumivelmente devidas a uma disfunção do sistema nervoso central, são intrínsecas ao indivíduo e podem ocorrer durante toda a sua vida. Problemas nos comportamentos auto-reguladores, na percepção social e nas interações sociais podem coexistir com as DA, mas não constituem por si só uma dificuldade de aprendizagem. Embora as dificuldades de aprendizagem possam ocorrer concomitantemente com outras condições de incapacidade (por exemplo, privação sensorial, deficiência mental, perturbação emocional grave) ou com influências extrínsecas (tal como diferenças culturais, ensino inadequado ou insuficiente), elas não são devidas a tais questões ou influências.” (NJCLD, cit. in Correia e Martins, 1999:8)

Educação: Processo de aprendizagem e de mudança que se opera no aluno através do ensino e de outras experiências a que ele é exposto nos vários ambientes onde interage (Correia, 1997).

Educação Especial: Conjunto de serviços de apoio especializados destinados a responder às necessidades especiais do aluno com base nas suas características e com o fim de maximizar o seu potencial. Tais serviços devem efectuar-se, sempre que possível, na classe regular e devem ter por fim a prevenção, redução ou supressão da problemática do aluno, seja ela do foro mental, físico ou emocional e/ou a modificação dos ambientes de aprendizagem para que ele possa receber uma educação apropriada às suas capacidades e necessidades (Correia, 1997).

Grupo de Pares – É um conjunto de pessoas com idade aproximada. Normalmente é um grupo informal que interage dentro de um determinado agregado social.

Instabilidade Emocional: É um Transtorno de personalidade caracterizado pela tendência em agir de modo imprevisível ... incapacidade de controlar os comportamentos impulsivos; tendência a adoptar um comportamento conflituoso com o seu grupo de pares. Existem dois tipos de transtorno, do tipo impulsivo (caracterizado principalmente por uma instabilidade emocional e falta de controlo dos impulsos) e do tipo "borderline" (caracterizado por perturbações da auto-imagem, dificuldade nas relações interpessoais). (DSM IV - F60.3)

Inteligência - “capacidade para aprender e para pensar abstractamente, capacidade de adaptação a novas situações” / “conjunto de processos como memória, categorização, aprendizagem e solução de problemas, capacidade linguística ou de comunicação, conhecimento social...”(Sainz e Mayor).

Necessidades Educativas Especiais: O conceito de NEE foi admitido a partir da Declaração de Salamanca (1994), “necessidades educativas especiais são, as deficiências, as dificuldades escolares e a sobredotação, tendo em conta que este conceito abrange ainda as crianças de rua, as que pertencem a populações nómadas, as minorias étnicas ou culturais, os grupos desfavorecidos ou marginais”.

Trabalhos de grupo – Actividades realizadas por duas ou mais pessoas (em conjunto) com o mesmo intuito/interesse na realização.

1.7. DELIMITAÇÃO E LIMITAÇÕES DO ESTUDO

Qualquer que seja a investigação/estudo realizado apresenta limitações, resultantes de vários factores.

Esta investigação baseou-se fundamentalmente na pesquisa bibliográfica e empírica, desenvolvendo uma investigação sobre uma criança com Instabilidade Emocional e Défice de aprendizagem a frequentar 4º ano de escolaridade do 1º Ciclo do Ensino Básico.

O período de tempo para a realização da investigação (observação) foi muito curto, limitado a aplicação de estratégias pensadas/definidas.

Importa, salientar que os resultados obtidos não vão dar resposta a casos “idênticos”, visto que cada criança é um ser individual com características diferenciadas.

1.8. IMPORTÂNCIA DO ESTUDO

De modo a fomentar a aquisição de noções básicas fundamentais à comunicação com os outros e com a sociedade, o professor tem como função, criar um ambiente propício para tal.

Parece-nos, pois, que os Trabalho de Grupo podem ser um contributo enriquecedor para o processo de ensino-aprendizagem da criança, pois proporcionam a aprendizagem pela descoberta e o desenvolvimento do espírito colaborativo.

Neste sentido, a presente investigação engloba três temas que, embora diferentes, interagem e relacionando-se entre si: os Trabalhos de Grupo, a Instabilidade emocional e as Dificuldades de Aprendizagem

A nossa investigação pretende compreender algumas teses sobre o desenvolvimento de modelos teóricos e formais que contribuem para o esclarecimento da importância dos Trabalhos de Grupo no combate às dificuldades de aprendizagem e na melhoria do seu desenvolvimento cognitivo, sócio-afectivo e, simultaneamente, da sua realização pessoal.

2. PROCEDIMENTO METODOLÓGICO

2.1. METODOLOGIA

Zenita sugere que “Observar uma criança nas suas acções e reacções quotidianas é a maneira mais natural de conhecê-la, e compreendê-la. É também uma estratégia muito empregada pelos professores e educadores no seu trabalho com as crianças pequenas e alunos especiais.” (Zenita 2006)

Após determinação do problema concluiu-se que o método que melhor se ajustaria à investigação seria o “Estudo de Caso” pois era o mais eficaz para a concretização do nosso estudo.

Estudo de caso com observação directa foi a metodologia que recorreremos para a realização desta investigação. Uma vez que esta procura entender e descrever atitudes da criança em estudo.

Para compreender as alterações ocorridas nas práticas pedagógicas com a implementação de Trabalhos de grupo na turma em estudo, realizamos um estudo que adaptou o modelo metodológico de estudo de caso.

Hopkins (1985, p. 96) define estudo de caso como “un análisis relativamente formal de un aspecto de la vida del aula.”

Ponte (2006) considera que o estudo de caso é uma investigação que se assume como particularista, isto é, que se debruça deliberadamente sobre uma situação específica que se supõe ser única ou especial, pelo menos em certos aspectos, procurando descobrir a que há nela de mais essencial e característico e, desse modo, contribuir para a compreensão global de um certo fenómeno de interesse.

Yin (1994) afirma que esta abordagem se adapta à investigação em educação, quando o investigador é confrontado com situações complexas, de tal forma que dificulta a identificação das variáveis consideradas importantes, quando o investigador procura respostas para o “como?” e o “porquê?”, quando o investigador procura

encontrar interacções entre factores relevantes próprios dessa entidade, quando o objectivo é descrever ou analisar o fenómeno, a que se acede directamente, de uma forma profunda e global, e quando o investigador pretende apreender a dinâmica do fenómeno, do programa ou do processo.

Para Goode e Hatt (1979), o estudo de caso é um meio de organizar os dados, preservando o seu carácter unitário. O que se pretende estudar são as características mais importantes do objecto de pesquisa.

De acordo com Ludke e André (1986), o estudo de caso é uma estratégia de pesquisa. O estudo de caso pode ser simples e específico ou complexo e abstracto e deve ser bem delimitado. Pode ser semelhante a outros, mas é também distinto, pois tem um interesse próprio, único, particular e representa um potencial na educação.

Destaca-se nos seus estudos as características de casos naturalistas, ricos em dados descritivos, com um plano aberto e flexível que focaliza a realidade de modo complexo e contextualizado.

Ao longo deste capítulo, vamos tentar apresentar o desenrolar da nossa a investigação. Para este estudo propusemos observar uma criança no seu meio envolvente (comunidade escolar e família), o seu comportamento individual e em grupo, na escola e em casa, com a família, de modo a, ver o progresso do aluno, ao longo da aplicação das actividades propostas.

O projecto de pesquisa foi organizado da seguinte forma, respeitando as diferentes etapas:

1º) Selecção do caso a estudar;

2º) Contextualização da amostra (recolha de dados do meio, escola, turma e do aluno X);

3º) Identificação das causas da disfunção (história familiar e clínica);

4º) Apresentação das áreas de intervenção;

5º) Elaboração do Plano de Intervenção;

6º) Implementação do Plano de Intervenção;

7º) Elaboração das conclusões.

2.2. AMOSTRA

2.2.1. DEFINIÇÃO DA AMOSTRA

A amostra foi definida segundo o objectivo do nosso estudo. Esta é constituída, por um aluno (sexo masculino) com nove anos a frequentar o 4º Ano do Ensino Básico, num estabelecimento de ensino público na Região Autónoma da Madeira, no concelho da Ponta do Sol.

Este aluno tem como traços caracterizadores a Dificuldade de Aprendizagem e a Instabilidade Emocional.

2.3. CRITÉRIOS DE SELECÇÃO

A escolha da amostra teve em consideração a definição de Instabilidade Emocional e Défice de Aprendizagem e seus respectivos critérios.

O aluno que constitui a amostra de estudo foi seleccionado por uma razão que julgamos particularmente válida: para além das dificuldades de aprendizagem também apresentava algumas dificuldades ao nível da socialização com o restante grupo/turma.

2.4. CARACTERIZAÇÃO DA AMOSTRA

Como referimos anteriormente, a amostra é constituída por uma criança que frequenta o 4.º Ano de Escolaridade pela primeira vez.

Para melhor caracterização do indivíduo recorreremos a dois tipos de procedimentos – formais e informais. Estes procedimentos têm como objectivo dar a

conhecer as áreas fortes e fracas do aluno, permitindo-nos delinear o seu perfil (comportamentos, lado emocional).

Prosseguimos com o estudo de caso, começando por analisar o processo individual do aluno X, para obter informações precisas e coesas, de forma a contextualizar a criança em causa.

¹Caracterização do Meio

A Escola Básica do 1º Ciclo com Pré – escolar da Ponta do Sol situa-se no Concelho da Ponta do Sol, mais especificamente na Vila da Ponta do Sol, que se situa a 20 km do Funchal - Ponta do Sol é sede do Concelho. Localizada na costa sul da Ilha da Madeira, é limitada a oeste pelo concelho da Calheta, a norte pelos concelhos de São Vicente e Porto Moniz, e a leste pelo concelho da Ribeira Brava.

A sua área distribui-se por 3 freguesias: Canhas, Madalena do Mar e Ponta do Sol.

Apresentação do caso

Caracterização

Nome: Criança X

Idade: 9 anos

Morada: Ponta do Sol

Problemática: Actualmente, o diagnóstico do aluno é de instabilidade emocional e de dificuldades de aprendizagem. Necessita da intervenção do adulto para a realização das tarefas, revela ainda imaturidade e alguma necessidade de

¹ Informação retirada do site oficial da Câmara Municipal da Ponta do Sol

contacto físico. O aluno por vezes é acometido de certas paragens perante situações e tarefas que se revelam incompreensíveis.

Área forte:

- Área da relação/ comunicação. O aluno apresenta muita facilidade em se relacionar com os adultos.

Áreas fracas:

- Área da Formação Pessoal e Social, autonomia e ritmo de trabalho, o aluno apresenta, instabilidade emocional e dependência do adulto e torna-se muito lento na realização das tarefas sendo necessária a presença do adulto para lhe lembrar do que tem para fazer.

Local e período de intervenção:

EB1/PE de Ponta do Sol;

Ano Lectivo 2010/2011- 4º Ano;

Historial familiar da criança X

- O aluno é filho único;
- O ambiente familiar é carente;
- Progenitor com idade bastante avançada (87);
- A progenitora apresenta ligeiro atraso de desenvolvimento;
- O progenitor era viuvo quando se casou com a encarregada de educação (44 anos), mas este já tinha filhos e entos;
- Uma sobrinha – neta do aluno X tem a sua idade;

- Pouca estimulação em casa;
- Encarregados de Educação com baixo nível académico.

Historial académico da criança X

- Iniciou o seu percurso escolar já referenciado pelo Centro de Saúde com atraso global de desenvolvimento;
- A referenciação caracterizava-se sobretudo por uma grande falta de estimulação e dificuldades ao nível da linguagem;
- A situação foi minimizada ao longo do seu percurso escolar, o aluno foi apoiado pelo Ensino Especial com a intervenção da docente Especializada e do técnico da Motricidade Humana;
- Atualmente o aluno já não beneficia do apoio do serviço da Motricidade Humana uma vez que ultrapassou as dificuldades reveladas (manipulação do lapís);
- No que respeita às aprendizagens académicas, dentro do seu ritmo o aluno acompanha o Programa destinado ao seu nível de escolaridade, apesar de o seu ritmo ter decrescido assim como a vontade de trabalhar.

Medidas e Estratégias adoptadas nos anos anteriores (PEI)

Desde que o aluno foi referenciado tem recebido apoio directo pela docente do Ensino Especial e pelo técnico superior de Motricidade Humana, nas áreas que se apresentam como problemáticas, com estratégias adequadas às necessidades educativas do aluno, nomeadamente ao nível da autonomia e ritmo de trabalho. Tal atribuição de tarefas de responsabilização ao aluno, a calendarização de tarefas e a formulação de contratos de trabalho. No presente ano lectivo o aluno teve alta do serviço de Motricidade Humana por não se verificar a sua necessidade. O mesmo sucedeu com o serviço de psicologia, este prestado pelo Centro de Saúde, alta com a qual a restante equipa não concordou.

Nível da realização do aluno

O aluno apesar de continuar com um ritmo de trabalho ainda lento, e solicitador está a acompanhar o programa do 4ºano de escolaridade sem necessitar de adaptações curriculares. O aluno atrasa-se na realização das actividades acumulando tarefas e por vezes recusa fazer os trabalhos. O seu comportamento não tem sido o mais adequado, quer no cumprimento de regras quer nas relações interpessoais.

Implicações Pedagógicas (PEI)

- Apoio na aprendizagem de conteúdos curriculares;
- Apoio nas áreas específicas de aprendizagem;
- Apoio dentro da sala de aula (2h) e fora da sala (2h);

Comportamento da criança na escola:**Em relação aos Professores:**

- O seu comportamento nem sempre é o mais adequado, no cumprimento de regras;
- O aluno é preguiçoso e por vezes recusa-se a trabalhar.

Em relação aos colegas:

- A criança não apresenta um comportamento conflituoso;
- É mais chegado às colegas e faz brincadeiras especialmente com elas;
- O seu comportamento com as colegas nem sempre é o mais correcto (atrevido).

Em relação aos adultos:

- O aluno tem uma grande necessidade de abraçar e dar “beijinhos” aos adultos (pessoal docente e não docente);
- As conversas são especialmente com adultos;
- Pede para o levarem para casa, não querendo ir para a sua própria casa.

Em relação aos Progenitores:

- Relação fria com os pais;
- Chantagem emocional com a mãe;
- Revolta contra o pai pela sua idade avançada;
- Vergonha do pai;
- Violência para com os pais.

Características físicas da criança:

- Não apresenta problemas de saúde;
- A nível motor não apresenta problemas, mas devido à sua alimentação encontra-se ligeiramente obeso, prejudicando a sua performance física;

2.5. APRESENTAÇÃO DOS INSTRUMENTOS

Para a recolha de dados utilizaremos a análise documental, a entrevista e a observação.

Entrevista: através desta ferramenta o investigador pretende perceber como os sujeitos sentem e vivem determinada situação.

As entrevistas realizadas:

- **A todos os professores do 1º Ciclo que trabalham directamente com a turma** (Docente Curricular; Docente Especializada; Docentes: Estudo, Expressão Plástica, Educação Física, Educação Musical, Leitura Recreativa, TIC e Inglês) para compreender como desenvolvem as suas práticas diárias e o que sentem face a esta nova atitude. Alterações de comportamento e resultados gerais dos alunos.

Observação – será feita uma observação nas aulas dos professores do 1º Ciclo. A observação de aulas será feita de acordo com a disponibilidade do docente responsável da disciplina com o objectivo de analisar e avaliar os métodos de ensino que os professores usam que incentivem o desenvolvimento das competências dos alunos bem como do seu controlo através de registo.

Pesquisa documental – a pesquisa documental será, essencialmente baseada em textos de transcrição de entrevistas, registo das notas dos alunos, mapas estatísticos sobre o aproveitamento, e outros documentos pertinentes para o estudo.

2.6. PROCEDIMENTO DE INTERVENÇÃO

“os investigadores qualitativos frequentam o local de estudo porque se preocupam com o contexto. Entendem que as acções podem ser melhor compreendidas quando são observadas no seu ambiente habitual de ocorrência.” (Bogdan e Biklen 1994: 48)

No processo de desenvolvimento deste estudo escolhemos a metodologia de “Estudo de Caso”, que consiste na observação pormenorizada de um contexto ou de um indivíduo.

Actualmente, este método qualitativo é o mais utilizado na área das investigações educacionais, porque o investigador pode recolher, analisar e tratar a informação num ambiente natural, com tempo para realizar/explorar esse processo.

O professor investigador do estudo é o “observador participante”, pois para além de observar, interage com o grupo/amostra em contexto de sala de aula e meio envolvente.

Após a definição da amostra, dedicamo-nos, à observação da criança ao nível do seu comportamento/ interacção escolar, na vertente (extra) curricular, depois passámos à recolha de dados do aluno, através da análise do seu processo individual, diálogo com a encarregada de educação, com os colegas (indirecta) e com os restantes docentes que trabalham directamente com ele.

Sendo a docente titular de turma, foi fácil observar o aluno nas aulas (extra) curriculares sem que este desse conta que estaria a ser observado, deixando – o à vontade (comportamento natural).

Segundo Estrela (1994) a entrevista pode ser utilizada em vários momentos do trabalho a realizar. Estas têm por finalidade a recolha de dados de opinião, para além de fornecer pistas para a caracterização do processo em estudo, também nos dão a conhecer os intervenientes no processo.

Foram realizadas entrevistas não estruturadas aos alunos, aos colegas, aos professores da turma e aos encarregados de educação. Estas entrevistas tinham como objectivo recolher dados sobre aspectos sócio-afectivos e cognitivos. Também

havia o desejo de caracterizar o comportamento do indivíduo face ao grupo/turma no espaço escolar.

- As entrevistas realizadas ao aluno, faziam parte das muitas conversas normais que mantinha com ele quando realizava a Componente Não Lectiva e lhe dava apoio.

- Os diálogos/ conversas com os restantes alunos foram feitas nas assembleias de sala de aula de sexta-feira, onde cada um expunha o que tinha corrido bem ou mal durante a semana;

- As entrevistas à encarregada de educação processaram-se ao longo das visitas que esta me fazia no horário de atendimento aos pais.

- E aos docentes eram feitas em diálogo conjunto nas reuniões de turma a cada quinze dias ou quando surgia algum comportamento diferente ou mais chamativo que me alertavam.

2.7. PROGRAMA DE INTERVENÇÃO

O trabalho de investigação deve estar claramente definido e calendarizado, de modo e desenvolver as tarefas de forma atempada e organizada. O plano deve ser flexível, de modo a ser reformulado sempre que seja necessário.

Após a recolha e análise de dados, realiza-se a planificação e execução do programa de desenvolvimento interpessoal e cognitivo.

2.8. SEQUENCIALIZAÇÃO DOS MOMENTOS DE INVESTIGAÇÃO

A aplicação do estudo de caso realizou-se ao longo de 6 meses e foi dividido em várias fases que a seguir se apresentam:

Sendo a docente titular de turma com continuidade pedagógica, em Setembro de 2010, defini com o restante grupo de docentes no Projecto Curricular de Turma que a estratégia a utilizar na turma seria a aplicação de trabalhos de grupo nas diferentes áreas. Os docentes concordaram com esta aplicação, pois referi que iria realizar este “Estudo de Caso” e necessitava do apoio de todos – os docentes concordaram/apoiaram. Visto que os docentes mantinham os postos do ano anterior, já conheciam a turma e não tiveram qualquer receio em apostar numa nova estratégia.

De Setembro a Dezembro realizei a pesquisa de documentos do aluno (Processo individual e PEI), realizei pesquisas e diálogos com a docente especializada. Apenas no segundo período, depois de tudo bem estruturado com todos os docentes é que passamos à aplicação da estratégia.

Assim:

CALENDARIZAÇÃO	CONTEÚDOS
Janeiro a Junho	- Observação do aluno; - Aplicação do Programa de Investigação;

2.9. Estratégias de intervenção

Estabelecido o objectivo principal deste estudo, passámos à fase de aplicação das estratégias com o intuito de promover o desenvolvimento de competências.

Na área da Língua Portuguesa

Projecto: Elaborar uma história para a Câmara Municipal da Ponta do Sol;

Período: De Janeiro a Março (2 horas semanais);

Intervenientes: Docente titular, Docente de Leitura Recreativa e alunos.

Processo: A Câmara da Ponta do Sol, convidou todas as escolas do 1º Ciclo, nomeadamente as turmas de 4º Ano a participarem na elaboração de uma história para posterior publicação de um livro.

Ao longo de três meses, a docente titular e o docente de leitura recreativa trabalharam em conjunto, 2 horas semanais, para a elaboração do projecto.

- A actividade iniciou-se com a escolha do tema por parte dos alunos – vampiros;
- Posteriormente escolheram os protagonistas, com base nas características físicas e psicológicas de alguns elementos da turma;
- Foi elaborado um friso cronológico com a sequência/desenvolvimento da acção;
- Depois de tudo definido, passou-se à escrita da história. Os alunos foram dando opiniões e foi-se escrevendo no quadro, onde todos passaram por “escriturários”, tendo a escrita sempre a correcção ortográfica/sintáctica por parte dos docentes.
- O aluno em questão foi ganhando à vontade, ao longo das semanas. Pois foi vendo que todas as opiniões eram aceites e respeitadas.
- Na última fase da escrita, começou a participar com ideias, algumas delas que inclusivamente ficaram na história e até demonstrou vontade em participar como “escriturário”, o que habitualmente não era normal, pois não gostava de ficar exposto perante os colegas. De salientar, que todas as vezes que o aluno participava e as suas ideias eram aceites, os colegas davam “palavras amigas” como reforço positivo.

Era nossa intenção com esta actividade alcançar um objectivo bastante ambicioso: a criação duma história, num texto colectivo (actividade complexa, pois não tinham qualquer prática neste domínio). A partir das orientações iniciais dadas, as crianças tinham a seu cargo a elaboração da história. A actividade foi bastante estimulante, todos participaram e o resultado final foi melhor do que se esperava.

Nesta área disciplinar, não só o aluno em estudo melhorou a sua escrita e a sua comunicação interpessoal, mas sim, todo o restante grupo. Isto veio concluir, que os trabalhos de grupo foram uma mais-valia para a melhoria da performance da turma. O que para eles era tão complicado realizar, expressão escrita (sintetizar; organizar informação), parecia agora bem mais simples. Pudemos ainda verificar que os alunos começaram a revelar um maior brio na escrita (grafia; ortografia).

Na área da Matemática

Projecto: Participação/elaboração de Trabalhos de Formação Contínua

Período: De Fevereiro a Maio (1h30 horas semanais);

Intervenientes: Docente titular e alunos.

Processo: Todo o docente na tentativa de aperfeiçoar a sua prática, deve frequentar acções de formação que vão de acordo com o seu trabalho quotidiano. Com a implementação do Novo Programa de Matemática decidi participar numa formação (oficina de formação) de carácter prático, que consistia aprender matemática com a elaboração dos nossos próprios materiais manipuláveis. Esta formação veio mesmo a calhar, pois a turma no seu geral tinha falta de manipulação de materiais para compreensão de conceito (abstracto). A formação teve seis sessões e para cada uma delas tínhamos quinze dias para criar o material e implementá-lo.

O primeiro tema foi sobre sólidos geométricos. Iniciei com a exploração de um Power Point com a consolidação dos sólidos geométricos; numa segunda etapa dividi a turma em grupos de trabalho, onde o aluno X ficou com mais duas colegas de nível

académico alto. Cada grupo teve direito a uma planificação para montar e depois caracterizar, para posterior apresentação à turma. A terceira etapa o grupo decidia em segredo um sólido para novamente apresentar e a turma tentar adivinhar. O aluno X foi o porta-voz do grupo relatou o seu sólido: “O meu amigo não tem arestas, nem vértices, nem faces, apenas tem uma superfície plana. É parecido com a bola de futebol que se brinca no campo”.

Saliento que o aluno apesar de envergonhado apresentou o seu trabalho confiante, pois conhece bem as colegas e sabe que estas são boas alunas, logo não corria o risco de estar errado. Na etapa final o aluno juntamente com as colegas construiu sólidos geométricos com palitos e plasticina, elaborando uma maquete de um dos recintos da escola, com os diferentes sólidos.

O 2º Tema, era “Adição e Subtracção”. A ideia para esta actividade era criar “barrinhas” da unidade, dezena, centena e do milhar para poderem realizar os cálculos de forma prática. A turma foi dividida em três onde mais uma vez, o aluno em questão ficou sentado entre os “melhores”. Cada grupo recebeu alguns botões, colas e quadradinhos, onde eles realizaram as suas colagens. Durante esta fase do processo, o aluno X foi chamado por diversas vezes à atenção, pois acomodou-se à presença dos colegas de grupo e apenas “asneirou” com os materiais e não elaborando as suas barras para jogar. Para compreensão da actividade foi realizado o loto das operações, onde cada aluno dava resposta ao cálculo com as suas tabelas de botões (imitação do material cousiner), agrupando as unidades, dezenas, centenas e milhares. Aquando a realização do jogo, o aluno tentou copiar as respostas dos colegas da mesa, deixando – os aborrecidos, pois estava a fazer batota.

Tema 3: “Padrões”. A actividade iniciou-se com a exploração do Software educativo Escola Virtual 4 como revisão do tema. O exercício foi resolvido em grupos de 2, estando o aluno X com a sua parceira de sempre da sala de informática. Após a tarefa, os alunos deslocaram-se para a sala de aula onde referiram mais alguns padrões que poderiam ser vistos, sendo que um aluno disse que a camisola de uma outra colega tinha riscas e o aluno X muito aflito: “Professora, a minha também é às riscas”. Na fase seguinte da tarefa, peguei numa caixa com material manipulável com figuras geométricas e comecei a colocá-las coladas no quadro com bostic. Oralmente

disseram qual seria a sequencia ...Para enriquecer a actividade pedi a alguns alunos que realizassem no quadro outras sequencias para os colegas resolverem individualmente no caderno. O aluno X eufórico com a actividade, que tão bem estava a perceber, já dava as respostas em voz alta (pensando que eu não estava atenta) e aproveitando a participação dele solicitei que fosse ao quadro resolver a sequencia. Inicialmente retorceu-se na cadeira com a vergonha, mas com o apoio que os colegas lhe deram, ganhou “coragem” e foi, mas sempre que colava uma peça, olhava para a sua parceira de mesa, esperando que esta abanasse a cabeça, dizendo que estava bem.

Tema 4: “Padrões de multiplicação”. À sexta-feira é dia de praticar jogos matemáticos. Normalmente falamos de um matemático ou de um jogo matemático utilizado em países orientais, tais como: “Lo Shu” – Chinês; “Tangran” – Monge Taoísta; História da Matemática no Rio Nilo; Entre outros...Mais uma vez, havia uma história para ser contada por mim, visto que o grupo é muito receptivo a histórias. Depois das dúvidas tiradas, propôs-lhes a realização de um jogo, jogo este, que consistia na verificação das contas de multiplicar através de uma tabela denominada de Gelosia. Com giz colorido elaborei a tabela de dupla entrada no quadro. Depois da explicação e da entrega das ditas tabelas para verificação das multiplicações, os grupos juntaram-se para resolver a tarefa. O grupo do aluno X foi o primeiro a acabar, mas o aluno não percebeu a actividade, esta era bastante complexa. Por mais explicações dadas, o aluno acabou por se “desligar” da actividade, recusando participar nela.

Tema 5: “Divisão”. A actividade como intuito consolidar a divisão, pois o grupo/turma no seu geral apresentava muitas dificuldades. Comecei por propor a realização de uma actividade prática, no quadro, desenhando uma jarra com algumas flores coloridas (brancas, cor-de-laranja, cor - de rosa e roxas) e no outro quadro desenhei 3 jarras e perguntei aos alunos como é que poderia dividir as flores pelas jarras. Um aluno: “...4 flores em cada jarra e resta 1”. Estava certo, mas mesmo assim pedi que o aluno X me dissesse como era, que me demonstrasse, pois este estava a abanar a cabeça a dizer que estava certo. Assim foi ao quadro e passou a explicar: “Professora, a flor rosa vai para a jarra 1; a flor laranja para a jarra 2....quando terminou a primeira “volta” disse-me que tínhamos de colocar novamente outra flor na jarra 1 e assim sucessivamente – Chegou à última flor e ele referiu que aquela flor era para mim, pois

não se poderia colocar em nenhuma jarra – era o resto” (importante salientar que enquanto desenhava no 2º quadro – jarras – as flores, foram sendo apagadas pelo aluno no 1º quadro).

Os colegas acharam imensa graça à atitude do colega, pedindo-me que lhe desse uma estrela para o quadro de “Honra”, pois ele tinha “estado bem”. Esta actividade continuou com os alunos a realizarem exercícios no software Escola Virtual 4 na sala de informática – com o auxílio da docente da área (aula a pares de 2 – parceira de sempre).

Tema 6: “Grandezas”. O tema apresentado criou uma reacção de desânimo, pois aquele conteúdo já tinha sido falado. Mas mesmo assim propus uma aula prática para os animar. Com fitas métricas e blocos de apontamento, fomos para o campo de jogos calcular o seu perímetro e área. De seguida pedi aos grupos de trabalhos que se dividissem e que virassem pequenos “arquitectos”. De fita métrica de 5m na mão passaram a medir os diferentes espaços da escola (OTL; cantina; sala de aula; casa de banho). No final, uns fizeram o cálculo da área e outros do perímetro. Em cartolinas, desenharam e colocaram os seus valores. O grupo do aluno X nomeou-o para apontar os valores, o que o deixou bastante “vaidoso” com aquela responsabilidade, aplicando-se na tarefa.

De salientar, que o grupo a que pertencia o aluno X era constituído por alunos de nível académico alto, pelo que achei uma mais-valia nesta área. O aluno por diversas vezes foi o porta-voz (orientação dada aos colegas). Os aspectos menos positivos nestes trabalhos de grupo, é que o aluno em questão, por vezes, quando não estava a ser “puxado” pelos colegas, aproveitava-se destes serem bons alunos para se encostar a eles. E os colegas apercebendo-se destas situações acabavam por desmotivar e deixavam-no para trás.

Um último dado a focar: quando os alunos apresentavam os seus trabalhos de grupo à turma, era evidente a vaidade com que o faziam, estas actividades contribuíram para a melhoria da confiança de todos. Havia o sentimento de respeito e admiração pelo trabalho desenvolvido por eles.

Na área de Estudo do Meio/Informática

Projecto: Software Educativo Escola Virtual 4

Período: De Janeiro a Junho (1 hora semanal);

Intervenientes: Docente titular; Docente de informática e alunos.

Processo: Desde o início que havia ficado definido que as aulas de informática na hora curricular serviriam para realizar a consolidação dos conteúdos na área de Estudo do Meio com o apoio/auxílio do Software Educativo Escola Virtual 4. No início da aula realizava o levantamento de conhecimentos dos alunos e depois a partir do computador principal todos ouviam e viam a explicação da matéria. Posteriormente sentavam-se em pares para resolver os exercícios propostos. O aluno X manteve sempre a mesma parceira de computador, pois era boa aluna e para além disso bastante responsável. A dita aluna tinha de sua natureza um perfil muito meigo e atencioso. Sempre que esta verificava que o colega não estava a perceber, ela tinha como por iniciativa o à vontade de lhe explicar e só em último caso é que chamava por mim ou pela docente de informática (que também era a docente de estudo).

Como todas estas aulas foram com recurso às TIC, foi fácil motivar o aluno que, rendido à interactividade, se tornou construtor do seu próprio saber. Aliada mente usufruiu do apoio constante da sua parceira, o que contribuiu, para que este se esforçasse mais para obter melhores resultados. É de referir que houve uma evolução ao nível dos resultados académicos, conseguindo este tirar “Satisfaz Bem” nesta área, o que melhorou a sua confiança e auto-estima.

Na área do Inglês

Projecto: Planificação da disciplina com incidência em actividades de Grupo

Período: De Janeiro a Junho (2 horas semanais);

Intervenientes: Docente de Inglês e alunos.

Processo: O colega de inglês foi o único docente novo que tiveram, pois todos os outros já eles conheciam. No primeiro período, este conheceu-os e realizou o levantamento dos conhecimentos que os alunos haviam adquirido nos anos anteriores, mas a partir do segundo período, este adoptou as actividades de grupo para as suas aulas.

Sempre que dava um conteúdo novo, apresentava-lhes uma música que acompanhasse o tema e realizava um jogo (puzzle/cartas com semelhanças/sopa de letras/...) para todos se sentirem com vontade de participar e sem vergonha.

O aluno X participava bastante nas aulas de inglês e mesmo quando não conhecia a música ou pronunciar as palavras correctamente acompanhava com “lalalala”, não querendo ficar para trás.

O seu nível académico nesta área melhorou, contudo é de referir que a avaliação nesta área insidia-se na participação e isso ele conseguiu melhorar.

Na área de Expressão Física Motora

Projecto: Planificação da disciplina

Período: De Setembro a Junho (2 horas semanais);

Intervenientes: Docente de Expressão Física Motora e alunos.

Processo: A colega de Expressão Física Motora já conhecia a criança desde os seus três anos e por diversas vezes comentou que este era muito preguiçoso e que apenas participava nas aulas quando era de jogos tradicionais com pouco esforço físico.

No currículo de 4º Ano desta disciplina está definido os jogos colectivos, logo pouco ou nada teve de ser definido com a colega para adaptarmos ao estudo desta criança.

Na Região Autónoma da Madeira, os alunos de 4º ano são convidados a participar no Desporto Escolar onde as turmas se defrontam em diversos desportos e como é evidente, os docentes dão mais ênfase às aptidões dos alunos (futebol, andebol, basquetebol, entre outros). Todos os alunos da turma tem de participar, por isso são feitas aulas de treino para seleccionar os alunos para cada uma. O aluno X ao longo das aulas não se encaixava em nenhuma das áreas, pois para além de não gostar de correr também fugia da bola com medo de levar com ela, mesmo quando a docente o colocava a jogar com as raparigas, que normalmente são mais calmas. Tivemos de desistir e pensar numa outra vertente, badmington, pois é um desporto calmo e o aluno não teria medo da “pena”, mas mesmo assim falhou, porque tinha que se deslocar de um lado para o outro para acertar na pena e ele não gostava de se mexer muito. Por último tivemos de o colocar num jogo individual, o jogo dos Pinos e aí ele aceitou, primeiro porque não tinha de fazer grande esforço físico e depois como os restantes colegas estavam a treinar noutras áreas, não estavam a ver o que ele estava a fazer.

Em Maio, a escola recebeu um convite para os alunos da Educação Especial participarem nos jogos Especiais, organizado pela DREER e o aluno X foi um dos seleccionados pela docente de Expressão Física. No dia dos jogos o aluno foi acompanhado pela docente de Educação Especial e o resultado foi bastante positivo. Segundo o relato da mesma: “...ele parecia que estava em casa (...) saltou, correu, brincou, ainda pintou a cara (...) nem parecia ele...”. O aluno quando chegou à sala fez questão de contar tudo aos colegas, estava eufórico, pois tinha sido o único da turma a participar enquanto os restantes colegas tinham ficado na escola a ter aulas normais. Isso só contribuía para a melhoria da sua auto-estima, ele acreditava que só tinha ido pois estava a esforçar-se bastante para ter melhores resultados e aquilo era uma recompensa.

Na área de Expressão Plástica

Projecto: Planificação da disciplina

Período: De Setembro a Junho (2 horas semanais);

Intervenientes: Docente de Expressão Plástica e alunos.

Processo: O colega de Expressão Plástica havia planificado o estudo de vários artistas plásticos e elaboração de uma obra de cada um. O trabalho ao longo do ano foi exclusivamente de grupo, a elaboração de obras de grande envergadura para exposição. O aluno X aquando as explicações do colega de Expressão Plástica, normalmente entretinha-se com qualquer coisa e nem prestava a atenção, pois as artes plásticas não eram a sua área forte. Vou fazer referência a uma das actividades principais que o grupo teve de fazer. Foi proposto a realização de uma figura humana, respeitando tamanhos e medidas pré definidas para colocar em exposição no Funchal (centro). Nesta actividade, a criança trabalhou de forma bastante empenhada, contudo é de referir que as tarefas que lhe foram incutidas não exigiam perfeição e muita concentração. Ele tinha de recortar fitas de jornal para os colegas preencherem o esqueleto (madeira) com cola branca. Se as fitas não fossem muito direitas não havia problema, pois umas sobre as outras passavam despercebidas. Na fase final do trabalho, o dito boneco teve de ser pintado e o docente dividiu a turma por “turnos” para pintar. Quando chegou a sua vez, o aluno não conseguiu realizar a tarefa como os colegas, ele simplesmente molhava o pincel da tinta e esborratava o corpo do boneco, não passando o pincel de forma constante e linear para espalhar a tinta. A sua parceira é que teve de corrigir o seu “erro”, enquanto ele segurava no boião de tinta, de forma a ajudá-la.

Ao longo do ano, na realização das várias tarefas (Postal de Natal; carta do Dia dos Namorados; Sininho da Páscoa; Cartão para os Pais), o aluno contou sempre com a ajuda das colegas que de forma escondida iam-lhe dando uma mãozinha na pintura de imagens, pois este pintava aos círculos. A criança apresentava muita dificuldade em recortar, a sua mão não conseguia fazer um corte linear e por diversas vezes quando o trabalho era mais minucioso tinha de lhe realizar o corte.

Na altura da elaboração do Cartão para o Dia do Pai, ficou a cargo do docente de Expressão Plástica concretizá-lo. O dito aluno, não demonstrou vontade em realizar a tarefa, ainda por cima tinha de ser sozinho e ele não tem muita criatividade. O colega de Expressão Plástica tentando convencê-lo a realizar a tarefa, alegou que o ajudava, mas este não quis dizendo que não levava postal para o pai porque ele era velho. O colega passou-me a palavra e no turno de tarde (curricular) conversei com ele e pedi à parceira que o ajudasse a fazer o postal no intervalo. O aluno levou o postal, mas não o entregou (diálogo com a mãe).

Na área de Expressão Musical

Projecto: Planificação da disciplina

Período: De Setembro a Junho (2 horas semanais);

Intervenientes: Docente de Expressão Musical e alunos.

Processo: O colega de Música é bastante activo e gosta de participar em tudo que lhe é possível. O aluno X nesta área sentia-se bastante à vontade. Ele tinha uma aptidão enorme para a flauta e para o acordeão. O docente como também já o conhecia há muitos anos tentava “puxar” sempre por ele, pois acreditava que o aluno tinha muita mais para dar.

Por exemplo, quando o docente colocava uma partitura no quadro, solicitava-lhe que ele a lesse para os colegas e depois que a exemplificasse com a flauta, ressaltando sempre: “...está a ver professora, o aluno X anda a estudar em casa?” e ainda chamava a atenção aos colegas para estes fazerem o mesmo: “...se estudassem em casa, também sabiam tocar como ele e participavam nas festas...”.

Ao longo do ano, o aluno participou em várias actividades de música, indo mesmo ao Funchal para participar na Semana das Artes.

O docente trabalhou sempre a parte da motivação. Apresentava um tema para uma determinada comemoração, estudava-o na sala com eles e depois esperava que eles treinassem em casa para na aula seguinte passar à selecção dos elementos. Assim o fazia, na aula seguinte cada um mostrava o que valia e só os melhores é que participavam. O aluno X foi seleccionado, por mérito, para todas as actividades, com excepção dos xilofones (falta de motricidade), mas até nessa actividade participou, pois acompanhou os colegas com a flauta castanha (grande). Nas horas de OTL, juntava-se ao grupo seleccionado e treinavam para a apresentação.

Um dos pontos fortes do aluno era a música e nesta área ele estava sempre bastante empenhado e fazia questão de mostrar que sabia, até “dava” explicações a colegas que não sabiam tocar muito bem. Nos dias que ele tinha ensaio de acordeão no final das aulas, ele passava os intervalos inteiros a tocar para os professores e

funcionários. Quando saia da escola para se deslocar para o ensaio (100m), ia pelo caminho a tocar por quem passasse. Nesta área ele tinha consciência que era bom e por isso não tinha medo de se expor ao público.

Passo a referenciar, que no dia da entrega de diplomas, no anfiteatro do Centro Cultural, o aluno perante toda a plateia que assistiu à festa, tocou uma música com os colegas na flauta e depois sozinho, uma música com o acordeão.

3. Apresentação e análise de resultados

Aquando a implementação de um estudo de intervenção ressalta a necessidade de realizar uma análise aos resultados obtidos. É a forma do investigador verificar até que ponto a implementação da estratégia funcionou para ajudar a colmatar as dificuldades de aprendizagem que o aluno apresentava.

Partindo do pressuposto inicial em que assentava o nosso estudo quisemos verificar até que ponto os trabalhos de grupo podiam ajudar a criança.

Assim, não nos foi possível ignorar o papel que desempenhou a restante turma, pois estiveram sempre envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. Por essa razão, julgámos pertinente a realização de assembleias semanais para obter a opinião dos mesmos sobre as actividades desenvolvidas.

Começamos por fazer uma breve referência às conclusões que pudemos retirar de cada grupo de elementos com que trabalhamos.

As assembleias realizadas com a turma foram elementos essenciais, permitiram-nos recolher informação e conhecer as opiniões. Os alunos deram a conhecer o seu juízo relativamente à elaboração de trabalhos de grupo em todas as áreas e quais as suas preferências. Alguns alunos (uma minoria) assumiram que gostavam de fazer alguns trabalhos de grupo (carácter prático), mas que já tinham saudades de fazer individualmente, pois eram mais rápidos, tinham melhores resultados e podiam fazer as actividades como lhes apetecia, ou seja, ao seu gosto e vontade. O restante grupo, assumia-se com a opinião contrária, que era mais fácil fazer trabalhos em conjunto, era mais divertido e não custava tanto.

As conversas com os professores, como havia dito anteriormente eram realizadas a cada quinze dias nas reuniões de turma, onde os docentes das extracurriculares comentavam o andamento da turma. Os diálogos foram sempre muito informais, devido ao à vontade do grupo. O que constatamos é que, segundo os professores, o aluno a nível académico melhorou, mas continuava a ter falta de autonomia necessitando de ter um professor ou um colega a chamar por ele para trabalhar e muito desleixo na apresentação dos trabalhos realizados.

Em relação ao comportamento fora da sala de aula, verificou-se a mudança, o aluno já participava em brincadeiras colectivas, mesmo com os rapazes. Segundo os

professores vigilantes, já era o aluno que procurava os colegas e quando trazia algum brinquedo, fazia questão de mostrar e emprestar.

Assim, partindo do pressuposto de que os trabalhos de grupo funcionam como ferramenta para a motivação, desenvolvimento da auto-estima, e aperfeiçoamento sócio-afectivo, traçámos os seguintes objectivos:

- Aferir o contributo que os trabalhos de grupo dão para o desenvolvimento global do aluno;

- Apurar em que medida os trabalhos de grupo favorecem o desenvolvimento cognitivo e sócio – afectivo da criança com Instabilidade Emocional e Dificuldade de Aprendizagem;

Era também nossa intenção com o nosso trabalho de investigação dar respostas às questões por nós colocadas e que voltamos a enumerar:

- A utilização dos Trabalhos de Grupo como estratégia da prática pedagógica facilita a aprendizagem da criança com Instabilidade Emocional e Dificuldade de Aprendizagem?

- Os Trabalhos de Grupo, utilizados na sala de aula regular, contribuem para o desenvolvimento cognitivo e sócio-afectivo da criança com Instabilidade Emocional e Dificuldade de Aprendizagem?

- O recurso aos Trabalhos de Grupo na sala de aula contribui para um aumento da motivação da criança com Instabilidade Emocional e Défice de Aprendizagem?

- O que pensam os professores sobre a melhoria do comportamento/competências do aluno face ao trabalho de grupo?

- As consequências da introdução de trabalhos de grupo para as aprendizagens dos restantes alunos da turma?

Nesse sentido, a análise dos resultados obtidos ajudar-nos-á a concluir se os objectivos traçados foram alcançados ou não.

O aluno inicialmente revelava ser muito pouco autónomo, dependendo do apoio dos professores para a realizar as tarefas, pois este, por vezes tinha brancas e esquecia-se do que estava a fazer. O aluno nem sempre solicitava a ajuda dos

professores por timidez e vergonha dos colegas, que estes se rissem ou gozassem com ele. Com a implementação dos trabalhos de grupo, sentindo o apoio por parte dos colegas, começou a libertar-se e ganhar auto-confiança. Os colegas quando não sabiam perguntavam, ou senão pegavam em material de consulta e esclareciam as suas próprias dúvidas e isso foi muito importante para ele ter noção, que até os bons alunos, não tinham problemas em fazê-lo, logo ele também não devia ter.

Ao nível da motivação para a realização das tarefas, o aluno melhorou bastante, começou a demonstrar interesse, entusiasmo, confiança e a envolver-se mais na realização das mesmas. Começou a ter consciência do papel que tinha no grupo, pelos reforços positivos que os colegas lhe davam. Se trabalhasse, os colegas ajudavam-no, caso contrário, desmotivavam e deixavam-no no canto dele, completamente apático à realidade.

4. Conclusão

A realização deste estudo teve como intuito demonstrar que é possível criar estratégias para a criança melhorar a sua prestação académica através da entreaajuda do seu grupo de pares e professores.

Tentamos verificar que este transtorno quando diagnosticado, avaliado e levado a cabo ainda no 1º Ciclo, obtém resultados mais positivos ao nível da aprendizagem.

A estratégia que recorreremos para desenvolver esta investigação foi a aplicação de actividades de grupo, ao nível de todas as áreas curriculares (disciplinares e não disciplinares) e extracurriculares.

Os alunos, nem sempre, obtém o rendimento que o professor pretende, devido a dificuldades na aquisição de conhecimentos, ou de problemas pessoais/emocionais que o afectam ao longo do seu percurso escolar, isto é, o aluno não se encontra preparado nem motivado para adquirir os conhecimentos que a escola tem para si. Desta forma, o professor encara-se com um grave problema, que é lidar com este tipo de alunos.

A motivação é imprescindível no processo educativo, pois sem ela o aluno não vai estar predisposto a encarar a escola como um espaço de abertura de oportunidades futuras. É necessário também, que o currículo escolar e os seus conteúdos sejam alterados, de modo a, irem de encontro às necessidades dos alunos.

A escola tem como papel estabelecer o elo de ligação entre o indivíduo e a sociedade e o professor em desenvolver os conhecimentos e capacidades dos seus alunos, pois estes serão essenciais para o desenvolvimento da sociedade e deles próprios, sendo cidadãos activos na mesma.

Cada criança tem os seus problemas, que por vezes influenciam a suas aprendizagens, contudo é necessário ter em conta a satisfação/motivação do aluno, pois esta será a melhor estratégia para o sucesso educativo.

Neste sentido, para esta investigação ser levada a cabo, tivemos em conta, as características individuais do aluno em estudo, nomeadamente as suas carências cognitivas, que implicavam resultados académicos inferiores aos esperados.

Após a delineação das suas dificuldades, propusemo-nos estudar qual seria o impacto no seu desempenho cognitivo pela aplicação de Trabalhos de Grupo nas diferentes áreas do saber. A aplicação das actividades, proporcionou experiências bastante activas e construtivas que procuraram satisfazer as necessidades do aluno ao longo da implementação das tarefas, ou seja, tivemos sempre em conta o seu ritmo de trabalho bem como o currículo escolar. A partir dos seus conhecimentos, propusemos que fosse atingido um nível de aquisição e assimilação de conhecimentos mais elevado.

Durante todo o processo propôs-se ao aluno uma aprendizagem cooperativa, mas que se revelasse o máximo de construtiva. Houve ainda o cuidado na forma como se expunha a informação, de modo a ir de encontro ao seu nível de compreensão. Se o aluno compreendesse o que lhe estava a ser solicitado, realizava a tarefa com melhor empenho, mas caso isso não acontecesse ele acabava por desmotivar e deixar de a fazer.

Uma das estratégias que marcou definitivamente o sucesso deste estudo foi, a constante motivação pela parte dos professores e respectivos colegas que constantemente o contemplavam com reforços positivos, o que permitiu ao aluno a notável melhoria dos resultados académicos.

Este processo no início foi complicado para o aluno em questão pois ele estava habituado a estar isolado no seu canto e realizar as tarefas ao seu ritmo e vontade. No entanto, esta investigação contribuiu para percebermos as vantagens das actividades em grupo, sendo que o aluno, ao longo de todo o processo, revelou melhorias significativas ao nível da compreensão/expressão da informação e ao nível da conclusão das tarefas.

Relativamente à falta de autonomia que o aluno revelava, observou-se, também, um melhoramento, aos poucos foi começando a interpretar de forma autónoma os enunciados e resolvendo-os sem necessitar que estivessem ao seu lado, nem que lhe dissessem.

As maiores dificuldades com que nos deparamos, ao longo da investigação, estiveram relacionadas com a falta de aplicação de mais actividades de grupo por parte dos outros docentes, que nem sempre estavam predispostos a alterar as suas planificações, acabando pelo trabalho deixado a meio, por concluir, o que desmotivava o grupo/turma no seu geral.

De uma forma global, observamos um crescimento positivo no desempenho do aluno, bem como o dos seus colegas, no entanto, é importante referir que, algumas das metas a que nos propusemos não foram atingidas na sua totalidade. O aluno evoluiu na aplicação dos seus conhecimentos, contudo continua a apresentar dificuldades no desempenho cognitivo e alguma falta de auto - estima.

É importante que o aluno continue o trabalho

5. SUGESTÕES DE CONTINUIDADE

A investigação permitiu-nos compreender de forma mais aprofundada quais os potenciais do aluno, como tal, a intervenção implementada foram apenas o início de todo um percurso que ele ainda tem que percorrer ao nível das aprendizagens.

A aplicação das actividades em grupo, foram apenas uma pequena amostra do que é possível fazer para ajudar o aluno a crescer ao nível cognitivo e, naturalmente em todas as outras áreas da sua vida.

O aluno cresceu, ganhou mais maturidade e aprendeu a ser mais autónomo, no entanto, ainda há lacunas que devem ser melhoradas de forma a completar as aprendizagens no contexto de sala de aula.

Após esta intervenção, considerámos que, dadas as dificuldades do aluno, se deveria continuar a insistir neste método de ensino, promovendo as aprendizagens colaborativas, por descoberta. Esta investigação promoveu a aquisição de aprendizagens de forma harmoniosa e lúdica, no entanto, ainda há muito por fazer, muitas outras áreas (5º ano) que poderão ser propícias a explorar.

6. Bibliografia

Livros

American Psychiatric Association (2006). *Manual de diagnóstico e estatística das perturbações mentais*. Texto revisto (DSM-IV-TR). Lisboa: Climepsi Editores.

Ausubel, D. (1980). *Educational*. Rio de Janeiro: Interamericana.

Bateman, B. (1965). *An educator's view of a diagnostic approach to learning disorders*. In: Hellmuth, J. (Ed.) *Learning disorders*. Seattle: Special Child Publication (p 220).

Bautista, R. (1997). *Necessidades Educativas Especiais*. Col. Saber Mais. Lisboa: Dinalivro.

Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.

Borges, A. (1994). “O Movimento Cognitivo – Afectivo – Social na Construção do Ser” In Sargo, Claudete. *A Práxis psicopedagógica Brasileira*. São Paulo. ABPp, 1994.

Bowlby, J. (1969), *Attachment and loss*. Vol. 1: Attachment. New York: Basic Books.

CID 10 (1998). *Classificação de Transtornos Mentais e de Comportamento*.

Correia, L. (1991). *Dificuldades de aprendizagem: contributos para a clarificação e unificação de conceitos*. Porto: Associação dos Psicólogos Portugueses.

Correia, L. (1997). *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares*. Porto: Porto Editora.

Correia, L; Martins, A. (1999). *Dificuldades de aprendizagem: o que são? Como entendê-las?* Porto: Porto Editora.

Correia, L.(2003). *Inclusão e necessidades educativas especiais. Um guia para pais e educadores*. Porto: Porto Editora.

Correia; L. (2004). *Problematização das dificuldades de aprendizagem nas necessidades educativas especiais*. *Análise Psicológica*, v. 22, n. 2, (p. 369-376)

Correia, L.(2008). *A escola contemporânea e a inclusão de alunos com NEE. Considerações para uma educação com sucesso*. Porto: Porto Editora.

Costa, A. B. (et al.) (2000). *Currículos Funcionais – Manual para a Formação de Docentes*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional do Ministério da Educação.

Cruz, V. (1999). *Dificuldades de aprendizagem: fundamentos*. Porto: Porto Editora.

Damásio, A (1996). *O Erro de Descartes*. São Paulo. Cia das Letras.

Damásio, A.(2003) – *O Sentimento de Si*. Publicações: Europa América.

Damásio, A. (2009) - *O Erro de Descartes: Emoção, Razão e Cérebro Humano*. Mem Martins: Publicações: Europa América.

Declaração de Salamanca (1994). *Adoptada pela Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade*. UNESCO.

Denham, S.et al. (1994). *Socialization of preschoolers' emotion understanding*.*Developmental Psychology*.

Dias, M. (1999). *A imagem no ensino de crianças com necessidades educativas especiais: implicações na compreensão oral e de deficiente mental*. Braga: Edições Casa do Professor.

DSM IV (1994). *Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais*. Trad. Dayse Batista (4.º ed). Porto Alegre; Artes Médicas.

Estrela, A. (1994). *Teoria e prática de observação de classes: uma estratégia de formação de professores* (4ª edição). Porto: Porto Editora.

Fernandes, H. S (2002). *Educação Especial. Integração da criança e adaptações das estruturas da educação: Estudo de um caso*. Braga: Ed. APPADCM.

Field, T. & Walden, T. (1982). *Production and discrimination of facial expressions by preschool children*. Child Development.

Fonseca, V. (1984). *Introdução às dificuldades de aprendizagem*. Lisboa: Editorial Notícias.

Fonseca, V. (1995). *Introdução às dificuldades de Aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Fonseca, V. (1999). *Insucesso Escolar - Abordagem psicopedagógica das dificuldades de Aprendizagem*. Lisboa: Âncora Editora.

Garland, C e White, S (1980). *Children and day nurseries: management and practice in nine London day nurseries*. English. Ed. Ypsilanti, Mi : High/Scope Press.

Gimeno, J. & Gómez, A. (1993). *Comprender Y Transformar la Enseñanz*. Madrid: Ed.Morato.

Gimeno, J. (1998). *El curriculum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Ed. Morata.

Goode, W.; Hatt, P. (1979). *Métodos em pesquisa social* (5ªed). São Paulo. Companhia Editora Nacional.

Gray, J. (1987). *The neuropsychology of emotion and personality*. In S. M. Stahl, S. D. Iverson, & E. C. Goodman (Eds), *Cognitive neurochemistry*. Oxford: Oxford University Press.

Hopkins, D. (1985). *A teacher's guide to classroom research*. Philadelphia: Open University Press.

Jesus, S.; Martins, M. (2000). *Escola Inclusiva e apoios educativos*. Porto: ASA Editores.

Jiménez, R. B. (1997). *Modalidades de Escolarização. A Classe Especial e a Classe de Apoio* in R. BAUTISTA (Coord.) *Necessidades Educativas Especiais* (p. 22 – 51). Lisboa: Dinalivro.

- Johnson, D. e Myklebust, H. (1987). *O cérebro e a aprendizagem*. São Paulo. Pioneira.
- Kemper, T. (2004) *Social models in the explanations of emotions*. In M.Lewis & J. M. Haviland-Jones (Eds.) *Handbook of emotions*. 2nd. Ed. New York: The Guilford Press.
- Kirk, S. (1962). *Educating exceptional children*. Boston: Houghton Mifflin, (P 263).
- Ledoux, J. (1998) – *O Cérebro Emocional: os misteriosos alicerces da vida emocional*. (2ª Ed). Rio de Janeiro: Objectiva, (p.142).
- Lewis, M.(2004). *The emergence of human emotions*. In M. Lewis & J. M. Haviland-Jones (Eds.) *Handbook of emotions*. 2nd. ed.(pp.265-280) New York: The Guilford Press.
- Lopes, M. C. (1997). *A Educação Especial em Portugal*. Braga: Edições APPACDM - Distrital de Braga.
- Lowen, A. (1982). *Bioenergética*. São Paulo: Summus.
- Ludke, M; Meda, A. (1986). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo. Ed. EPU.
- Madureira, I; Leite, T (2003). *Necessidades Especiais de Educação*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Martin, D. (1997). *O que é a Inteligência Emocional*. Biblioteca Pergaminho.
- Marturano, E.; Loureiro, S. (2003). *O desenvolvimento socioemocional e as queixas escolares*. In: DEL PRETTE, Almir, DEL PRETTE, Zilda (orgs). *Habilidades Sociais, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Alínea.
- Maturana, H. (1999). *Emoções e linguagem na educação e na política*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, (p.57-182)
- Mayer, J. & Salovey, P. (1997). *What is emotional intelligence?* In P. Salovey & D.J. Sluyter (Eds.). *Emotional Development and Emotional Intelligence*. New York: BasicBooks.

ME (1998a). *Educação, Integração e Cidadania*. Documento Orientador das Políticas para o Ensino Básico. Lisboa: Ministério da Educação.

ME (1998b). *Transição para a Vida Adulta. Jovens com Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Ministério da Educação.

ME (2002). *Educação Tecnológica. Princípios da Reorganização Curricular*. Porto: Edições Asa.

ME/DGIDC (2008). *Educação Especial – Manual de Apoio à Prática*.

Morin, E.; Tonelli, M.; Pliopas, A.. *O trabalho e seus sentidos*. Belo Horizonte, MG: TeCorá.

Nannis, E. (1988). *A cognitive - developmental view of emotional understanding and its implications for child psychotherapy*. In S. Shirk (Ed.), *Cognitive development and child psychotherapy*. New York: Plenum.

NJCLD (1988). *Definitions, Letter to Members Organization*, Washington.

NJCLD (1994). *National Joint Committee for Learning Disabilities*. Collective perspectives on issues affecting learning disabilities: position papers and statements. Austin: PRO-ED.

Nielsen, L. B. (1999). *Necessidades Educativas Especiais na sala de aula*. Coleção Educação Especial. Porto: Porto Editora.

OCDE (1995). *A Integração Escolar das Crianças e dos Adolescentes Deficientes: Ambições, Teorias e Práticas*. Coimbra: S.P.R. Centro.

OMS (2001). *Classificação Internacional da Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF)*. Lisboa: Direcção Geral de Saúde.

Pacheco, J; Lima, J. (org) (2006). *Fazer Investigação. Contributos para a elaboração de dissertações e teses*. Coleção Panorama. Ed: Porto Editora.

Pereira, F. (Coord) (2008). *Educação Especial – Manual de apoio à prática*. Ministério da Educação – Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.

- Pérez, J. (1989). *Fracasso Escolar – Diagnóstico e Intervención, Uma Perspectiva Neuropsicológica*. Madrid: General Pardiñas.
- Piaget, J. (1975). *Seis estudos de Psicologia*. Lisboa: Dom Quixote.
- Plutchik, R. (2003). *Emotions and life*. Washington: American Psychological Association.
- Rebelo, J. (1993). *Dificuldades da Leitura e da Escrita em Alunos do Ensino Básico*. Porto: Edições Asa.
- Rebelo, J. (1998). *O pedagogo em educação especial e a sua actividade profissional* in Ensaio em Homenagem ao Professor Joaquim Ferreira Gomes, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra. Coimbra: Almedina.
- Reich, W. (1995). *Análise do Caráter*. São Paulo: Martins Fontes.
- Serra, H.; Nunes, G.; Santos, G.(2005). *Avaliação e diagnóstico em dificuldades específicas de aprendizagem*. Porto: Edições Asa.
- Stegge, H. & Terwogt, M. (2007). *Awareness and regulation of emotion in typical and atypical development*. In Gross, J. (Ed.), *Handbook of emotion regulation* (269-282). New York: Guilford Press.
- Southam-Gerow, M. & Kendall, P. (2000). *A Preliminary Study of the Emotion Understanding of Youths Referred for Treatment of Anxiety Disorders*. *Journal of Clinical Child Psychology*.
- UNESCO (1990). *"Declaração Mundial sobre Educação para Todos"*. Nova Iorque: WCEFA.
- UNESCO (1994). *Declaração de Salamanca e enquadramento da acção na área das necessidades educativas especiais*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Veiga, C. V. (1999). *Cooperativas de Educação e Reabilitação de Crianças*

Inadaptadas: Uma Visão Global. Lisboa: Secretariado Nacional para a Reabilitação das pessoas com Deficiência.

Vieira, F. & Pereira, M. C. (2003). *Se houvera quem me ensinara – educação de pessoas com deficiência*. (2ª Edição). Lisboa: Fundação Caloust Gulbenkia.

Volpil, J. e Volpi, S. (2002). *Crescer é uma aventura! Desenvolvimento emocional segundo a psicologia corporal*. Curitiba: Centro Reichiano.

Vygotsky, L. (1991) - *A Formação Social da Mente* - São Paulo: Martins Fontes.

Wallon, H. (2007). *Evolução Psicológica da Criança*. São Paulo: Martins Fontes.

Wang, M. (1994). *Atendendo alunos com Necessidades Educativas Especiais*. Comunicação apresentada na Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade (Salamanca).

Wolf, P. (2004) – *A Importância do cérebro: da investigação á prática na sala de aula*. Porto: Porto Editora, (p.70-110).

Yin, R. (1994). *Case Study Research: Design and Methods* (2ª ed). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.

Zabalza, M. (2001). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*. Porto: Edições Asa.

Legislação

- Decreto n.º 17:974 de 18 de Fevereiro de 1930.
- Decreto n.º 23:735, de 3 de Abril de 1934.
- Decreto-Lei n.º 35:801, de 13 de Agosto de 1946.
- Decreto-Lei n.º 40:678, de 10 de Julho de 1956.
- Decreto-Lei n.º 45:832, de 25 de Julho de 1958.
- Lei n.º 6/7, de 8 de Novembro – Lei de Bases da Reabilitação e Integração de Deficientes.
- Reforma Veiga Simão - Lei n.º 5/73, de 25 de Julho de 1973.
- Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro.
- Decreto-Lei 319/91, de 23 de Agosto. Diário da República, nº 193 – I Série A. Ministério da Educação: Lisboa.
- Conselho Nacional de Educação (1999). Parecer n.º 3/99 - Crianças e alunos com necessidades educativas especiais. Diário da República II Série, N.º 40-17/02/1999.
- Decreto-Lei 3/2008, 7 de Janeiro. Diário da República, nº 4 – Série nº 1. Ministério da Educação: Lisboa.

Artigos

Arantes, V.. *Afectividade e Cognição: Rompendo a Dicotomia na Educação*. In: Revista Vidtur, 23.

Bairrão, J. (1987). *Os Conceitos de Educação Especial*. Revista do Desenvolvimento da Criança, 6.

Bairrão, J. (1989). *Tendências Actuais da Psicologia Educacional*. Psicologia. Revista do Desenvolvimento da Criança 8.

Costa, A. (1995). *20 anos de Educação Especial*. Revista Educação, 10.

Costa, A. (1996). *A Escola Inclusiva: do Conceito à Prática*. Revista Inovação, 9.

Fonseca, V. (2005). *Os alunos com dificuldades de aprendizagem devem ter apoio especializado*. In *Educare Hoje* – Edição Especial 4. Porto: Porto Editora.

ONU (1989). *Declaração Universal dos Direitos da Criança*.

Ponte, J.(2006). *Estudos de caso em educação matemática*. Bolema, 25, 105-132.

Este artigo é uma versão revista e actualizada de um artigo anterior: Ponte, J. P. (1994). O estudo de caso na investigação em educação matemática. *Quadrante*, 3 (1), pp3-18.

Public Law (1975). 2. *Education for all handicapped children act of 1975*. 94th Congress, First Session.

Rebelo, J. et al. (1995). *Intervenção escolar em Dificuldades de Aprendizagem*. Coimbra: Revista Portuguesa de Pedagogia, 3.

U.S. OE (1968). *First annual report of the national advisory committee on handicapped children*. Washington: U.S. Department of Health, Education, and Welfare.

Webgrafia

Biblioteca escolar da EB2/3 Padre Alberto Neto. Disponível em

<http://www.percursos.net/becre/trabgrupo.htm>, acedido em Março de 2011.

Biddulp, S. Criando meninos. Disponível em www.stevebiddulph.com, acedido em Março de 2011.

Carnegie, D. Pensador Info. Acedido a 23 de Outubro de 2011 em http://pensador.uol.com.br/autor/dale_carnegie/

Doutor Sac. Instabilidade emocional pode ser provocada por desordem da personalidade. Disponível em http://www.doctorsac.com.br/news/News_20040803.htm, acedido em Março de 2011

ED. Gov. Disponível em <http://www2.ed.gov/policy/speced/guid/idea/idea2004.html>, acedido em Janeiro de 2011.

Grupo 4 de MIE (2007). Estudo de caso. Disponível em:

<http://grupo4te.com.sapo.pt/mie4.html> e consultado a 29 de Setembro de 2010.

Liliane Garcez. A Psicologia e a Fonoaudiologia na Educação Inclusiva: Algumas Considerações Sobre as Interfaces no Processo Educacional. Disponível em <http://www.profala.com/arteducesp4.htm>, acedido em Março de 2011.

Sainz e Mayor. Quociente de Inteligência. Disponível em: www.slideshare.net/.../a-deficiencia-mental-nveis-e-tipos e consultado em Dezembro de 2010.

Soares; J. .Metodologia do Trabalho Científico. Disponível em: www.jisoares.com, acedido a Novembro de 2010.

Walton, S. Uma História das Emoções. Disponível em http://www.leiturasconectivas.com.br/v01/index.php?option=com_content&view=article&id=167:uma-historia-das-emocoes&catid=10:relacao-de-livros&Itemid=5, acedido em Abril de 2011.

Vygotsky, L.S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar.

Disponível em www.pgje.ufrgs.br/.../aprendizagem.html, acedido em Novembro de 2010.

III - Anexos

Anexo I – Actas de Reuniões de Turma

ACTA DA REUNIÃO DE CONSELHO DE TURMA – Setembro

Data: 09/09/2010

Professora da turma: Ana Violinda Chícaro Teixeira

Agenda da Reunião:

- ➔ Projecto de Investigação – docente titular de turma;
- ➔ Definição de actividades pedagógicas para operacionalização do P.C.T.

Síntese da Reunião

- Na primeira reunião de turma, a docente titular expos ao restante grupo de docentes que no presente Ano Lectivo estaria a realizar um Projecto de Investigação, no âmbito da elaboração da dissertação de Mestrado. Depois de exposta a situação, a mesma deu a conhecer o seu projecto e o que pretendia.

Depois de tudo discutido, o grupo decidiu apoiar a docente neste programa. Deste modo, começaram a delinear o que cada professor poderia fazer, respeitando o currículo da sua disciplina.

Deste modo:

- A professora de Estudo trabalhará especificamente a área da Matemática, onde os conteúdos deverão ser mais exercitados como forma de consolidar o que é abordado na parte curricular. Assim sendo, a docente da disciplina organizará/realizará as actividades. Quando tal não se verificar, a colega do Estudo trabalhará os itens que considerar mais pertinentes. É de referir que a professora responsável pelo Estudo já o era no ano lectivo passado, tendo conhecimento da realidade da turma.

- A Informática na parte curricular servirá essencialmente para trabalhar a área do Estudo do Meio, consoante a planificação semanal feita pela docente titular de turma. As actividades a desenvolver serão preparadas com antecedência entre a professora da turma e a professora responsável pelas TIC. É de mencionar que será dada maior relevância ao software “Escola Virtual 4” da Porto Editora, como forma de consolidar os conhecimentos. Neste sentido, os alunos deverão trabalhar em grupos de 2 elementos, de modo a auxiliarem-se.

- O docente de Expressão Plástica informou que no presente Ano Lectivo terá de trabalhar de forma mais exigente os diferentes artistas que se encontram na planificação da disciplina. Para poder ir de encontro ao projecto apresentado, este propôs a realização das actividades por mínimos de trabalho;
- O docente de Expressão Musical referiu que vai continuar a trabalhar como o fez ao longo dos últimos anos – indo de encontro ao que era desejado - actividades de grupo;
- A docente de expressão físico - motora, expos que o seu objectivo é levar todos os alunos da turma a competir nos vários desportos existentes no Desporto Escolar, logo como são quase todos jogos colectivos, não será difícil apoiar o projecto;
- O docente de Inglês, sendo o único docente novo do grupo, concordou de imediato em participar em actividades de grupo, mesmo para ele, a aplicação de actividades de grupo/lúdicas ajudará a ganhar mais à vontade com a turma toda;
- Ao docente de Leitura recreativa foi solicitado o apoio à turma, na leitura e análise de obras, de forma a trabalhar a resolução de exercícios que implicassem elaboração mental e escrita de resumos da matéria. Assim foram elaboradas algumas estratégias educativas no sentido de promover o estudo, a autonomia, a organização, a interpretação de enunciados, bem como a aquisição de conceitos essenciais nas diferentes áreas. Todo este apoio foi solicitado a este docente, pois no Plano Anual de Actividades haverá muitas actividades a ser realizadas em conjunto.

ACTA DA REUNIÃO DE CONSELHO DE TURMA – nº 1

Data: 27/09/2010

Professora da turma: Ana Violinda Chícaro Teixeira

Agenda da Reunião:

- Ajustes nos horários / rectificação;
- Planificação mensal – actividades;
- Organização do Estudo.

Síntese da Reunião

- O Conselho de Turma ajustou os horários das actividades, resultantes da sobreposição entre o horário dos docentes e dos alunos – apoios educativos.
- Os docentes da turma organizaram/estipularam as actividades a realizar em grupo ao longo do Ano Lectivo, segundo a planificação anual.
- A professora de Estudo deverá trabalhar exclusivamente a área da Matemática nas suas aulas de Estudo, de forma a combater as falhas resultantes da falta de estudo nas férias lectivas.

ACTA DA REUNIÃO DE CONSELHO DE TURMA – nº 2

Data: 04/10/2010

Professora da turma: Ana Violinda Chícaro Teixeira

Agenda da Reunião:

- ↪ Comportamento dos alunos;
- ↪ Horário dos apoios à componente curricular;
- ↪ Pão – por – Deus;
- ↪ Definição de estratégias pedagógicas para operacionalização do P.C.T.

Síntese da Reunião

- Os alunos têm demonstrado um comportamento desadequado na cantina e no recreio. Os docentes discutiram diferentes estratégias para combater tal comportamento.
- Os horários de apoio à componente curricular foram definidos da seguinte forma:
 - 2ªfeira – 13h30 às 14h30;
 - 14h30 às 16h;
 - 3ªfeira – 15h às 16h;
 - 6ªfeira – 14:30 às 16h.
- As actividades a realizarem no Pão – por – Deus serão: a elaboração de um saco alusivo à época (elaborar um saco com caixa de cereais e recorrendo às técnicas da pintura, recorte e colagem de frutos da época); a decoração conjunta da sala de Inglês com motivos do Halloween e um lanche especial (reforçado) no turno da tarde com castanhas e pão e sumo.
- Foi solicitado que todos os docentes preenchessem uma tabela com estratégias pedagógicas para a operacionalização P.C.T. Deverá ser registado que estratégias serão implementadas na sua componente para induzir o cumprimento das “Regras de Conduta e Higiene”.

ACTA DA REUNIÃO DE CONSELHO DE TURMA – nº 3

Data: 18/10/2010

Professora da turma: Ana Violinda Chícaro Teixeira

Agenda da Reunião:

- ➔ Comportamento geral dos alunos nos diferentes espaços;
- ➔ O.T.L. à sexta-feira.
- ➔ Gravação dos planos das diferentes componentes curriculares e de enriquecimento em CD;
- ➔ Planificação de actividades a realizar com a turma – Trabalho de Investigação.

Síntese da Reunião

- Os alunos continuam a revelar um comportamento desadequado nos diferentes espaços da escola (recreio, OTL, cantina). Como estratégia para minorar esta situação, o docente que estiver nesses espaços deverá dar a conhecer ao docente titular para este proceder ao registo na tabela do comportamento.
- A docente responsável pela actividade de O.T.L. à sexta-feira informou que está a realizar actividades de Matemática, de modo a maximizar as capacidades dos alunos nesta área. Assim, sendo, os alunos que não frequentam Cordofones irão participar nestas tarefas.
- O Conselho de Turma decidiu que, os planos das actividades curriculares e de enriquecimento curricular de Inglês, Expressão Físico Motora, Expressão Musical, Apoio, T.I.C., Biblioteca e Expressão Plástica, devem constar no gabinete da direcção. Cada docente titular de turma deverá possuir uma cópia digital destes documentos, que deverá ser gravada em suporte CD no final do ano lectivo e acompanhar o P.C.T..
- Os docentes da turma participaram na elaboração do Plano de Actividades a desenvolver (Trabalhos de Grupo) ao longo do Ano Lectivo – Trabalho de Investigação da docente Titular. As diferentes actividades de grupo devem constar dos Planos Anuais de cada área disciplinar – a cargo de cada docente.

ACTA DA REUNIÃO DE CONSELHO DE TURMA – nº 4

Data: 15/11/2010

Professora da turma: Ana Violinda Chícaro Teixeira

Agenda da Reunião:

- ➔ Comportamento geral dos alunos nos diferentes espaços;
- ➔ Comportamento dos alunos nas actividades de complemento curricular.
- ➔ Natal;
- ➔ Evolução dos alunos – Estudo;
- ➔ Comemoração do Aniversário da Convenção dos Direitos da Criança.

Síntese da Reunião

- O comportamento geral dos alunos nos diferentes espaços da escola tem vindo a melhorar – opinião geral dos docentes;
- Foi referido que os alunos necessitam de melhorar o seu comportamento nas situações de aula, visto que ainda estão barulhentos e demoram muito tempo na compleição das tarefas (efeito férias);
- Os docentes ficaram encarregues de organizar um número com os seus alunos a ser apresentado na festa de Natal da escola. No que concerne à turma do 4º Ano, esta apresentará o Auto de Natal e uma canção em Inglês. No sentido de todos os docentes ajudarem/participarem, ficou decidido que os docentes de Leitura Recreativa e de Estudo ajudarão a docente titular nos ensaios da peça. O docente de Expressão Plástica ficará encarregue do vestuário e adereços. A canção natalícia inglesa será ensaiada pelo docente em questão, juntamente com o professor de música;
- Ficou ainda decidido que os ensaios serão no dia 16 de Dezembro, 5ªfeira. A turma do 4º ano deverá deslocar-se ao Centro Cultural John dos Passos no turno da manhã, acompanhada pela professora titular da turma;
- A docente titular conversou com a docente de Estudo - a situação da turma na sua aula. Os alunos não tem demonstrado muito interesse e empenho. A “preguiça mental” é constante – mudança de estratégia em sala de aula;
- O Conselho de Turma referiu ainda que a turma do 4º ano, este ano não se vai deslocar ao Funchal para participar na Comemoração do Aniversário da Convenção dos Direitos da Criança, devido à falta de verbas.

ACTA DA REUNIÃO DE CONSELHO DE TURMA – nº 5

Data: 29/11/2010

Professora da turma: Ana Violinda Chícaro Teixeira

Agenda da Reunião:

- Projecto Eco – Escolas;
- Bandeira verde do projecto Eco - Escolas;
- Projecto EducaMedia;
- Comportamento do aluno X nas actividades de complemento curricular.
- Apoio/ progressão dos alunos – estratégias;
- Regras de comportamento para os diferentes espaços;
- Avaliação das actividades de complemento curricular;

Síntese da Reunião

- Será agendada a primeira reunião do Conselho Eco – Escolas. Para a constituição deste conselho é necessária a eleição de quatro representantes dos alunos na turma do 4º ano e o envio de convites às entidades que colaboram com a escola na implementação do projecto. Ainda não existe uma data provável para a realização da reunião;
- O conselho de turma foi informado que, no dia da festa de Natal, as actividades curriculares ocorrerão no turno da tarde. Esta alteração deve-se ao facto de a cerimónia de hastear da bandeira verde do Projecto Eco – Escolas ocorrer nesse dia às catorze e trinta, com a presença de representantes de entidades oficiais;
- No âmbito da implementação do Projecto EducaMedia, o visionamento do filme “A Idade do Gelo 3” realizar-se-á no dia 3 de Dezembro das 11h às 12h30m e os alunos serão acompanhados pelos respectivos professores curriculares. O trabalho escrito que for desenvolvido nas áreas curriculares deverá ser enviado para a respectiva pasta no skydrive da escola para a docente responsável compilar e enviar para os responsáveis.
- A turma do 4º Ano, terá a ajuda dos docentes titular e de leitura recreativa para a elaboração conjunta do respectivo trabalho escrito – ensaio o Projecto da história da Câmara Municipal da Ponta do Sol.
- Os docentes das actividades de enriquecimento curricular presentes nesta reunião (Estudo, Expressão Plástica, Informática e Inglês) salientaram que o aluno X esta semana se recusou a participar nas actividades ou então demonstrava pouco empenho nas mesmas; O aluno X revela

desinteresse e falta de empenho. É de referir que não realiza as tarefas e destrói o material.

- A progressão / comportamento de alguns alunos nem sempre é positiva. É de mencionar que, apesar de demonstrarem algumas melhorias, os alunos continuam a revelar muita preguiça e cansaço no que se refere à realização de tarefas escolares, neste sentido foram reforçadas as estratégias a aplicar no início do 2º Período – Implementação da parte prática de investigação.

- Referentemente à indicação de regras a trabalhar por cada turma, esta não foi realizada devido à ausência das regras propostas pelas turmas do Pré – Escolar. Assim sendo, esta tarefa foi adiada para outra reunião.

- O conselho de turma constatou que seria positivo se, no registo de avaliação das actividades de complemento curricular, constasse o número de presenças e faltas. Esta é uma situação a ponderar.

ACTA DA REUNIÃO DE CONSELHO DE TURMA – Dezembro

Data: 13/12/2010

Professora da turma: Ana Violinda Chícaro Teixeira

Agenda da Reunião:

- ➔ Expressão Plástica na componente de Complemento Curricular;
- ➔ Avaliação – itens a mencionar.

Síntese da Reunião

- Na Expressão Plástica, actividade de Complemento Curricular, alguns os alunos estragam o material e recusam-se a arrumar a sala. É notória a falta de empenho e interesse, visto que demoram quinze minutos a recompor-se.
- A turma realizou todos os trabalhos propostos, contudo podiam ser mais perfeitos se estivessem mais atentos;
- Ficou acordado que a docente titular deveria referir aos encarregados de educação, na entrega da avaliação, que o comportamento da turma tem de ser melhorado, bem como a sua participação na compleição das actividades. Deve ainda mencionar que seria positivo que os discentes tentassem chegar à escola em horário que não interrompesse as actividades de Enriquecimento Curricular.

ACTA DA REUNIÃO DE CONSELHO DE TURMA – nº 6

Data: 10/01/2010

Professora da turma: Ana Violinda Chícaro Teixeira

Agenda da Reunião:

- ➔ Sessão de informação da aplicação das primeiras actividades de grupo;
- ➔ Preenchimento das grelhas de despiste de alunos com sobredotação;

Síntese da Reunião

- Os docentes da turma reuniram-se na segunda semana de aulas, no sentido de exporem como tinha corrido a aplicação do primeiro trabalho de grupo.

Docentes:

Titular e Leitura Recreativa: Referiram que o resultado foi positivo – os alunos participaram na troca de ideias para o início da elaboração da história – friso cronológico; O aluno em estudo mostrou-se receoso e não colaborou, no entanto, manteve-se atento à participação dos colegas;

Inglês/Expressão Musical: O cantar de músicas dos Reis pelas diferentes instituições da Ponta do Sol correu bem. As canções foram acompanhadas pelo grupo de alunos que tocava flauta e o grupo que tocava xilofones. O aluno X fez parte do grupo das flautas castanhas e esteve empenhado;

Expressão Físico-Motor: A docente iniciou os treinos dos desportos colectivos para os torneios inter-concelhos que se avizinham – primeiro torneio será de futebol feminino e outro masculino - o aluno X não participou como jogador nem como árbitro.

Expressão Plástica: Os alunos elaboraram coroas e mantos para os colegas que somente cantaram os Reis. Os trabalhos foram realizados com material de desperdício (caixas de cartão; revistas; garrafas plásticas e caricas). O aluno X como tocou flauta, não usou o adereço, logo achou que não tinha de ajudar, recusando-se a participar nas actividades, fazendo

exclusivamente o que quer.

- A professora especializada do Ensino Especial forneceu tabelas para serem preenchidas pelos docentes no caso de existir algum aluno com características de sobredotação. É da opinião do Conselho de Turma que, na turma do 4º ano, não existe nenhum caso deste tipo.

ACTA DA REUNIÃO DE CONSELHO DE TURMA – nº 7

Data: 24/01/2010

Professora da turma: Ana Violinda Chícaro Teixeira

Agenda da Reunião:

- Evolução da aprendizagem dos alunos – casos particulares;
- Desempenho do aluno X;
- Apoio Pedagógico – alteração de horários;
- Ida ao Futebol – Desporto Escolar;
- Encontro Instrumental Orff.

Síntese da Reunião

- Os alunos que usufruem de apoio estão a demonstrar uma evolução na sua aprendizagem, mas ainda necessitam de se esforçar mais;
- Os diferentes docentes referiram que o desempenho do aluno X não está melhor e que ele continua a demonstrar comportamentos menos próprios e pouco empenho (no seu geral); O aluno X por vezes revela pouco interesse pelas actividades escolares, tanto curriculares como de Enriquecimento Curricular. Demonstra ainda comportamentos inadequados à sala de aula, recusando-se a trabalhar, tendo evidenciado até um retrocesso. A professora titular referiu que falou com a mãe aquando da entrega da avaliação e que esta disse que ia conversar com o aluno no sentido de melhorar a sua atitude. Foi pedido à mãe/encarregada de educação que se deslocasse à escola numa hora a agendar para falar com a professora especializada de Educação Especial;
- Os horários de apoio de alguns docentes sofreram alterações para que esse tempo seja utilizado para apoiar o novo aluno finlandês do 3º ano;
- Tendo em atenção o facto de os alunos participarem no Futebol – Desporto Escolar – os alunos serão acompanhados pela docente de Expressão Físico - Motora e a professora Ana Violinda ficará a leccionar para os restantes discentes.
- No dia vinte e três de Março, no turno da manhã, irá decorrer, no auditório do Centro Cultural

John dos Passos, o Encontro Instrumental Orff. A esse encontro irão comparecer alunos do terceiro e quarto anos (ensaiados pelo docente de Expressão Musical). Foram divulgadas algumas datas referentes ao MusicaEBS (Junho).

ACTA DA REUNIÃO DE CONSELHO DE TURMA – nº 8

Data: 14/02/2010

Professora da turma: Ana Violinda Chícaro Teixeira

Agenda da Reunião:

- Comportamento dos alunos nas actividades de enriquecimento curricular;
- Encontro com o escritor José Viale Moutinho;
- Projecto EducaMedia;
- Visita de estudo do 4º ano;
- Provas de aferição;
- Actividades de Enriquecimento Curricular;
- Desempenho do aluno X;
- Actividades comemorativas do Carnaval;

Síntese da Reunião

- Os docentes das áreas de Expressão Plástica e de Inglês referiram que o comportamento dos alunos nas suas aulas é positivo, que tem vindo a melhorar significativamente;
- Para celebrar a visita do escritor José Viale Moutinho à escola, a turma do 4º ano irá realizar um trabalho de exploração do livro “*A Vassoura Voadora – Provérbios*” e também um teatro de fantoches, orientado pelo Técnico Superior de Biblioteca – Leitura Recreativa. A docente titular ajudará no ensaio dos fantoches e dos provérbios e o docente de Expressão Plástica ficará encarregue dos adereços para as peças;
- No dia 10 de Março (quinta-feira) às 15h será exibido no Centro Cultural John dos Passos o filme “Wall – E”, no âmbito do Projecto EducaMedia. É de referir que este filme está relacionado com a reciclagem/ resíduos – Os trabalhos a realizar, no âmbito deste projecto ficam a cargo da docente titular e de Leitura Recreativa (realização em grupo - investigação);
- A visita de estudo prevista para a turma do 4º ano será marcada para o Parque Temático da Madeira, no mês de Junho. Caso haja disponibilidade de transporte, a turma do 3º ano irá acompanhar o grupo do 4ºano.

- As provas de aferição serão aplicadas nos dias 6 de Maio (Língua Portuguesa) e 11 de Maio (Matemática);

- O docente de Expressão Plástica referiu que propôs aos alunos a elaboração de ornamentos de Carnaval com materiais reutilizáveis.

- Nas actividades no Estudo, a docente titular pediu à professora responsável que aplicasse as provas – teste de aferição de Matemática (desde 2002). A aplicação deverá realizar-se num dia da semana em que a maioria dos alunos se encontre presente. A respectiva correcção será efectuada na componente curricular.

- Os diferentes docentes referiram que o desempenho do aluno X nas actividades de grupo tem sofrido melhorias;

As actividades comemorativas do Carnaval serão um desfile pelas ruas da vila da Ponta do Sol e a atribuição de um prémio por ano de escolaridade referente ao traje mais criativo elaborado com materiais reutilizáveis (pelos pais). Contudo, foi referido que algumas crianças não estão a aderir a esta última proposta por preferirem trajes mais convencionais.

ACTA DA REUNIÃO DE CONSELHO DE TURMA – nº 9

Data: 28/02/2011

Professora da turma: Ana Violinda Chícaro Teixeira

Agenda da Reunião:

- Comportamento do aluno X;
- Jornal;
- Ensaios para a Cerimónia de Abertura do Desporto Escolar;
- Actividades a realizar na Expressão Plástica.

Síntese da Reunião

- Os docentes, no seu geral, referiram que o discente X continua a não demonstrar interesse desejado. Necessita de demonstrar mais empenho na realização das tarefas que lhe são propostas, pois esta atitude prejudica-o a si mesma;
- As diferentes actividades ao longo do 2º período devem ser registadas e enviadas para o docente responsável, para posterior publicação no jornal da escola. As actividades desenvolvidas pela turma em questão fazem parte do plano pré estabelecido para o grupo – projecto de investigação;
- Os ensaios para a Cerimónia de Abertura da Festa do Desporto Escolar irão obedecer ao horário que será enviado posteriormente pela SREC – Projecto Investigação;
- O docente de Expressão Plástica referiu que propôs aos alunos a elaboração da prenda do Dia da Mãe com materiais reutilizáveis que será diferente para todas as turmas.
- Até meados de Maio terá de ser elaborada a “Figura humana”, baseada num dos autores explorados na disciplina de Expressão Plástica. A exposição dos mesmos será no festival do MusicaEBS – centro do Funchal. É de referir que esta actividade ficou destinada à turma do 4º Ano – Projecto de Investigação (Plano Anual da Disciplina).

ACTA DA REUNIÃO DE CONSELHO DE TURMA – nº 10

Data: 21/03/2011

Professora da turma: Ana Violinda Chícaro Teixeira

Agenda da Reunião:

- Actividades de Enriquecimento Curricular;
- Apoio ao aluno X por parte da prof. Alice Nascimento;
- Desempenho do aluno X;
- Actividades comemorativas da Semana da Floresta;

Síntese da Reunião

- A professora titular pediu à docente do Estudo que realizasse, na aula seguinte, actividades de revisão específicas como preparação para a ficha de avaliação sumativa de Matemática. Nas aulas de Estudo da quinta-feira deverão ser preenchidas as Provas de Aferição de Língua Portuguesa, como teste / revisão. Foi escolhido este dia pelo facto de comparecerem mais alunos na parte da manhã.
- A prof. Alice Nascimento irá prestar apoio ao aluno X na terça-feira, das 13h30m às 16h. É de referir que a docente irá preparar actividades específicas para realizar com o aluno nesse horário.
- O aluno X tem vindo a melhorar a sua postura, apesar que ainda há muito trabalho a realizar - opinião geral dos docentes.
- Ficou decidido em Conselho Escolar que todos os alunos deverão elaborar uma folha com uma mensagem alusiva à floresta para participar na compleição de um cartaz da comunidade escolar. Os diferentes docentes do Conselho de Turma decidiram que seria mais viável que os alunos passem a limpo a frase nas T.I.C. (quer seja Curricular, quer seja de Enriquecimento Curricular, consoante seja mais oportuno). Ficou ainda decidido que será mais viável a utilização de um molde como instrumento de padronização do tamanho das folhas.

ACTA DA REUNIÃO DE CONSELHO DE TURMA – nº 11

Data: 04/04/2011

Professora da turma: Ana Violinda Chícaro Teixeira

Agenda da Reunião:

- Atribuição de diplomas de bom comportamento alusivos ao 2º período;
- Comportamento do aluno X;
- Jornal;
- Entrega da Avaliação referente ao 2º período.

Síntese da Reunião

- Aos diferentes docentes que trabalham com a turma do 4º ano foi solicitado a opinião acerca dos alunos merecedores de Diploma de Bom Comportamento. É de mencionar que apenas foram referenciados para a atribuição destes certificados os alunos que demonstraram um comportamento exemplar. De forma unânime, os docentes acharam por bem dar um Diploma ao aluno X, pois este tem demonstrado melhorias no seu comportamento e postura.
- O comportamento e rendimento do aluno X estão mais positivos. O aluno apresenta ainda algumas falhas, mas tem mostrado vontade de mudar a postura.
- O grupo de docentes decidiu que as páginas de jornal deverão ser entregues/enviadas para a docente Andreia entre 21 e 25 de Março para que no período da interrupção da Páscoa este seja elaborado pelos docentes responsáveis.
- Aquando da entrega da avaliação referente ao 2º período, os professores das diferentes Actividades de Complemento Curricular deverão estar presentes na escola para qualquer esclarecimento que os encarregados de educação necessitem.

ACTA DA REUNIÃO DE CONSELHO DE TURMA – nº 12

Data: 02/05/2011

Professora da turma: Ana Violinda Chícaro Teixeira

Agenda da Reunião:

- ↪ Provas de Aferição;
- ↪ O aluno X – Provas de Aferição;
- ↪ Apresentação de ideias para as marchas de Santo António.

Síntese da Reunião

- As Provas de Aferição serão realizadas nos próximos dias 6 e 11 de Maio. A docente de Estudo ficou encarregue de realizar as duas últimas provas teste de matemática na aula de Estudo.
- O aluno X durante a semana vai usufruir de apoio extra por parte dos docentes, de modo a preparar-se para as provas de aferição – apoio/reforços;
- As marchas de Santo António realizar-se-ão no dia 11 de Junho na baixa da avenida da Ponta do Sol. O tema é a Biodiversidade e deverão ser utilizados materiais reutilizáveis na confecção dos fatos e dos diferentes acessórios a apresentar.
- Esta reunião serviu para que fossem apresentadas várias ideias sobre os artigos a confeccionar e sobre o número de alunos que irá participar.

ACTA DA REUNIÃO DE CONSELHO DE TURMA – nº 13

Data: 16/05/2011

Professora da turma: Ana Violinda Chícaro Teixeira

Agenda da Reunião:

- ➔ Comportamento e rendimento dos alunos;
- ➔ Horários da Cerimónia de Abertura do Desporto Escolar;
- ➔ Actividades a realizar no Enriquecimento Curricular;
- ➔ Actividades propostas por outras entidades nas quais os alunos irão participar.

Síntese da Reunião

- O comportamento e o rendimento dos alunos melhorou. Apresentam-se menos agitados e mais concentrados. Assim sendo, agora já conseguem apresentar os trabalhos realizados a tempo (inclusive o aluno X);
- No dia da Cerimónia de Abertura do Desporto Escolar, os alunos têm de estar na escola por volta das 09h30m. Após esta hora deverão lanchar e vestir-se. A saída está prevista para as 10h30m. É de referir que os alunos cujos encarregados de educação necessitarem poderão passar o resto do dia na escola, sendo que não existirão actividades lectivas;
- Em Expressão Plástica serão realizadas tarefas relacionadas com a elaboração de adereços para as Marchas de Santo António (trabalho em equipa – produção por etapas);
- Em T.I.C. os alunos irão realizar provas para a aquisição do Diploma de Competências Básicas. Para verificar-se um bom desempenho, os alunos terão de treinar o uso do e-mail;
- Devido às actividades propostas por outras entidades existirão poucas sessões de Estudo e Inglês nas Actividades de Enriquecimento Curricular (ficando alguns projectos internos à escola por realizar);
- As actividades propostas por outras entidades nas quais os alunos irão participar serão:
 - Celebração do Dia da Criança no dia 1 de Junho, organizada pela Comissão de Protecção de Crianças e Jovens da Ponta do Sol e a decorrer no Centro Cultural John dos Passos no turno da manhã;
 - Semana Sorridente, organizada pela S.R.A.S. e a decorrer no Centro Cívico do Estreito de Câmara de Lobos no turno da manhã;
 - Comemoração do Dia do Ambiente no dia 6 de Junho, organizada pela Câmara Municipal de Ponta do Sol.

ACTA DA REUNIÃO DE CONSELHO DE TURMA – nº 14

Data: 30/05/2011

Professora da turma: Ana Violinda Chícaro Teixeira

Agenda da Reunião:

- Elaboração de materiais para as marchas de Santo António;
- Comportamento/desempenho geral da turma.

Síntese da Reunião

- Elaboração de saias para as marchas de Santo António com jornais e recorrendo à técnica da dobragem (docentes);
- Os docentes referiram que estavam bastante satisfeitos com o comportamento e desempenho dos alunos. Os resultados têm sido visíveis. A turma aprendeu a trabalhar em grupo – como um todo – as actividades de grupo tem sido uma mais-valia para todos os elementos da turma (projecto de investigação).

Anexos II – Grelhas de observação utilizadas

EB1/PE da Ponta do Sol

4º Ano
2010/11

Área disciplinar: _____

Competência/Nível de desempenho: _____

Nº	Nome	Avaliação	Observação
1			
2			
3			
4			
5			
6			
7			
8			
9			
10			
11			
12			
13			
14			
15			
16			
17			
18			
19			
20			
21			
22			
23			

R.P. – Revela pouco

R.D. – Revela desenvolvimento

R.B. – Revela bastante

Ponta do Sol, ____ de ____ de 20__

A docente

Anexo1 – Grelha de desempenho da turma

EB1/PE Ponta do Sol

2010/2011 - 4.º ano

Aluno: _____

Área	Parâmetros de avaliação	Jan.	Fev.	Mar.	Abr.	Mai.	Jun.	Observações
Língua Portuguesa	Articulação							
	Clareza de ideias							
	Correcção gramatical							
	Leitura							
	Interpretação							
	Ortografia							
Matemática	Relações de Grandezas							
	Operações							
	Cálculo mental							
	Resolução de situações problemáticas							
	Geometria							
Estudo do Meio	Compreensão dos temas							
	Estudo/pesquisa							
	Aplicação de conhecimentos							
Expressão Plástica	Desenhos							
	Pinturas							
	Recorte/colagem/dobragem							
Desenvolv. Pessoal	Auto-confiança							
	Trabalho autónomo							
	Concentração							
	Persistência/esforço pessoal							
	Organização							
Formação Cívica	Relacionamento interpessoal							
	Manifestação de sentimentos e ideias							
	Silêncio quando necessário							
	Cumprimento das regras							
Actividades de Grupo	Interesse							
	Cooperação/Participação							
	Pesquisa							
	Liderança/iniciativa							

MB – Muito Bom B – Bom SB – Satisfaz Bem S – Satisfaz SP – Satisfaz Pouco NS – Não Satisfaz

____ de _____ de 201__

A Professora

Anexo 2 – Grelha de Avaliação Contínua – PCT.

EB1/PE DE PONTA DO SOL
Ano Lectivo: 2010 / 2011

Nome: _____

Mês: _____

Tabela da Leitura

	Data										
VOZ	Clara										
	Pouco clara										
Tom	Expressivo										
	Inexpressivo										
Ritmo	Inadequado										
	Adequado										
Articulação	Deficiente										
	Razoável										
	Boa										
Total											

RP- Revela Pouco;

R – Revela;

RB – Revela Bastante;

RC – Revela Claramente.

___ de _____ de 2011

A Professora

Anexo 3 – Grelha de Avaliação da Leitura – PCT.

Grelha de Observação do aluno X

Área Disciplinar: _____

Comportamentos		Meses					
		Jan.	Fev.	Mar.	Abr.	Mai.	Jun.
Relação Aluno/Professor	Tem de ser estimulado/precisa do apoio do professor						
	Dialoga espontaneamente						
	Intervém inoportunamente criando perturbações						
	Expõe oralmente os conteúdos aprendidos						
	Expõe oralmente as suas dúvidas						
Relação Aluno/Aluno	Isola-se						
	Cria conflitos						
	É aceite pelos colegas em geral						
	Participa no trabalho de grupo						
	Cooperativo/Espírito de Equipa						
Relação Aluno/Actividade Escolar	Empenho						
	Persistência						
	Autonomia						
	Iniciativa						
	Motivação						
	Criatividade						
	Respeito (regras)						
	Cumpridor						
	Investiga em casa.						
	Organização						
	Cuidadoso na apresentação dos trabalhos.						
	Traz o material necessário para a aula.						
	Tem vontade de aprender						

N = nunca **R** = raramente **P** = por vezes
F = frequentemente **S** = sempre

Anexo 4 – Grelha de observação de comportamentos por área disciplinar.

Anexos III – Tabelas e grelhas de actividades dos alunos

Planificação do Trabalho de Grupo

Nome do Projecto: _____

Nome dos elementos do grupo: _____

Data	O que foi feito	Quem faz	Quem apresentou

Anexo 1 – Grelha dos Trabalhos de grupo dos alunos – registos.

Lista de Livros

Nome: _____ Mês: _____

Data	Título	Tema	Opinião
//_			
//_			
//_			
//_			
//_			
//_			
//_			
//_			
//_			
//_			

Prof.^a Ana Violinda

Ano Letivo: 2010/2011

Anexo 2 – Tabela de registo mensal dos livros pesquisados – alunos.

Lista de sítios visitados

Nome: _____ Mês: _____

Data	Nome	@	Motivo
__/__/__			
__/__/__			
__/__/__			
__/__/__			
__/__/__			
__/__/__			
__/__/__			
__/__/__			
__/__/__			
__/__/__			
__/__/__			
__/__/__			

Prof.ª Ana Violinda

2010/2011

Anexo 3 – Tabela de registo mensal dos sites visitados – alunos.